

# Sosiale historier

*Å delta i et spill uten å kunne reglene*

Liv Astrid Jørgensen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



## **Å delta i et spill uten å kunne reglene**

En kvalitativ studie av spesialpedagoger sine erfaringer med sosiale historier som metode for elever med autisme-spekter-forstyrrelser.

Copyright Forfatter: Liv Astrid Jørgensen

År: 2015

Tittel: Sosiale historier – Å delta i et spill uten å kunne reglene.

Forfatter: Liv Astrid Jørgensen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: DSS, hurtigtrykk.



# Sammendrag

Hovedtema for studien er å belyse spesialpedagoger sine erfaringer med sosiale historier som metode for elever med autisme-spekter-forstyrrelser. Samtidig søker også studien å undersøke om sosiale historier som metode kan benyttes for å fremme sosial kompetanse for elever innenfor autisme-spekteret. Formålet til en sosial historie er at den skal bidra med nyttig informasjon om sosiale situasjoner og hvilke ferdigheter disse situasjonene krever. Dermed kan sosiale historier bidra til at elever med autisme-spekter-forstyrrelser får et bedre utgangspunkt i sosiale sammenhenger. Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med sosiale historier som metode for elever med autisme-spekter-forstyrrelser, og hvordan kan sosiale historier bidra til å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen?*

Bakgrunnen for valg av problemstilling er en nysgjerrighet på hvorfor spesialpedagoger velger å benytte seg av sosiale historier som metode, på tross av at metoden er kritisert for å ikke være evidens-basert. For å samle inn data er det benyttet kvalitativ metode, nærmere bestemt et semi-strukturert intervju. Tematisk analyse er benyttet for å analysere transkribert data. Resultatene taler for at sosiale historier som metode kan være effektivt. Men det forutsetter en grundig kartlegging forut for en sosial historie som tar hensyn til elevens perspektiv, forutsetninger og behov. I følge funnene kan sosiale historier benyttes for å fremme sosial kompetanse. Informantene gir uttrykk for at en sosial historie fungerer som en slags veiviser som skal gi eleven nyttig verktøy til å mestre hverdagen på skolen. I tillegg sier informantene at de har valgt å benytte seg av metoden fordi det er en udramatisk metode hvor det verste man kan gjøre er å skrive en sosial historie som ikke fungerer. Det vil altså si, at sosiale historier som ikke fungerer ikke er til skade for noen. Metodens respekt for kjernevanskene til elever med autisme-spekter-vansker blir også dratt frem som en viktig faktor for valg av metoden.



# Forord

Denne oppgaven er et resultat av studiet jeg har gått på ved Universitet i Oslo. I tillegg har jeg også yrkeserfaring fra et møte med en person som har vist meg hva det vil si å ha autisme-spekter-vansker både på godt og på vondt. Denne personen er også årsaken til at jeg som spesialpedagog vil fortsette å blant annet engasjere meg i hva et godt skoletilbud vil bety for elever som har autisme-spekter-vansker.

Det å skrive en masteroppgave har vært en spennende og utfordrende prosess. Derfor vil jeg benytte anledning til å takke de som har bidratt til at jeg har kunnet gjennomføre dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke informantene som har stilt opp til intervju. Deretter vil jeg takke min samboer for tålmodigheten, uten deg ville denne oppgaven aldri blitt til! Deretter vil jeg takke min veileder Tamar Tabakhmelashvili for gode råd og innspill. Til slutt vil jeg takke nærmeste familie og venner for språkvask, støtte og oppmuntring.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling	2
1.2	Avgrensning og begrepsavklaring	2
1.3	Disposisjon	4
<b>2</b>	<b>Teoretisk bakgrunn</b>	<b>6</b>
2.1	Autisme-spekter-forstyrrelser	6
2.2	ICD-10	6
2.3	Kognitive teorier	8
2.4	Sosial kompetanse	9
2.4.1	Sosial kompetanse og elever med ASF	10
2.5	Tilrettelegging i skolen	12
2.6	Sosiale historier™	13
2.6.1	Ti kriterier for Sosiale historier™	14
2.6.2	Effekten av sosiale historier	17
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>21</b>
3.1	Vitenskapsteori	21
3.1.1	Fenomenologi	21
3.1.2	Hermeneutikk	21
3.1.3	Min førforståelse	22
3.1.4	Hermeneutisk sirkel	23
3.2	Kvalitativ metode	23
3.3	Datainnsamling	23
3.3.1	Utvalg av informanter	24
3.3.2	Innsamling av data	24
3.4	Analyse av datamaterialet	25
3.4.1	Transkribering	25
3.4.2	Tematisk analyse	27
3.5	Validitet	28
3.5.1	Deskriptiv validitet	29
3.5.2	Tolkningsvaliditet	29
3.5.3	Teoretisk validitet	30
3.5.4	Generalisering	31
3.6	Reliabilitet	32
3.7	Forskningsetiske hensyn	32
<b>4</b>	<b>Presentasjon av resultater og drøfting</b>	<b>35</b>
4.1	Det sosiale spillet	36
4.1.1	Hva er sosiale historier?	36
4.1.2	Sosial kompetanse	39
4.2	Kartlegging og tilrettelegging	42
4.2.1	Å ta elevens perspektiv	42
4.2.2	"Å treffe riktig"	45
4.3	Hvorfor sosiale historier?	50
4.3.1	Faktorer for valg av metode	50

<b>5</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>56</b>
5.1	Oppsummering .....	56
5.2	Avsluttende refleksjoner .....	58
5.3	Studiens begrensninger .....	59
5.4	Refleksjoner om veien videre .....	59
	Litteraturliste .....	61
<b>1</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>66</b>
1.1	Intervjuguide .....	66
1.2	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (lærere) .....	68
1.3	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (rektorer) .....	70
1.4	Transkribering .....	72
1.4.1	Informant 1 .....	72
1.4.2	Informant 2 .....	86
1.4.3	Informant 3 .....	98
1.4.4	Informant 4 .....	110

# 1 Innledning

Autisme-spekter-forstyrrelser (ASF) er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som innebærer varierende grad av vansker innenfor de tre kjerneområdene *språk og kommunikasjon, sosial interaksjon og atferd* (WHO, 1993). At utviklingsforstyrrelsen er gjennomgripende betyr at den vil ramme store deler av en persons utvikling (Helverschou & Steindal, 2008). Det er individuelle variasjoner hos mennesker med denne diagnosen og det er med bakgrunn i denne variasjonsbredden at begrepet autisme-spekter-forstyrrelser blir benyttet (Helverschou & Steindal, 2008).

I 2012 var 67 000 mennesker diagnostisert med autisme-spekter-forstyrrelse i Norge (Øzerk & Øzerk, 2013), hvorav mange var skoleelever. I kunnskapsløftet står det at opplæringen i skolen skal gi eleven ”kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig” (Kunnskapsdepartementet, 2012). Skolen skal altså ikke bare fokusere på det faglige, men også fokusere på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Med andre ord betyr dette at skolen skal bidra til at elevene utvikler sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Sosial kompetanse som begrep vil kunne defineres på flere måter. I denne oppgaven vil derimot begrepets betydning være rettet mot elever sine ferdigheter til å samhandle med andre (Ogden, 2010).

I og med at det går mange elever med ASF på skolen, er det viktig å vite hvordan man kan tilby denne elevgruppen et godt skoletilbud. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) påpeker blant annet at et godt skoletilbud handler om at lærere må kjenne til de vanskene denne elevgruppen har, og hvordan disse kan bidra til utfordringer i skolehverdagen. I følge Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal (2007) vil et viktig tiltak i skolen for denne elevgruppen være å gjøre det sosiale livet forståelig. Lærere må altså ha kunnskap om hva det vil si å ha ASF samtidig som det må tilrettelegges for å takle sosiale utfordringer. Én metode som er mye brukt for å tilrettelegge for sosiale utfordringer i skolen der det går elever med ASF, er sosiale historier. Sosiale historier er utviklet av den amerikanske pedagogen Carol Gray (2010). Formålet til en sosial historie er at den skal bidra med viktig informasjon som det antas at eleven med ASF ofte går glipp av (Gray & Garand, 1993). Ved å bidra med nyttig informasjon om eksempelvis sosiale situasjoner og hvilke ferdigheter disse situasjonene krever, hevder Gray & Garand (1993; Gray, 2010) at sosiale historier kan bidra til at elever med ASF får et bedre utgangspunkt i sosiale sammenhenger. I

følge Nyheim, Tangvold, Beghdadi & Kaland (2013) så kan metoden knyttes opp mot elevenes sosiale utvikling, de hevder at sosiale historier kan være et viktig bidrag i utviklingen av sosial kompetanse hos denne elevgruppen.

Sosiale historier er en anerkjent metode som ofte benyttes i undervisningen av elever med ASF (Martinsen et al. 2006). Derimot er det gjort få norske studier på effekten av denne metoden for å fremme sosiale ferdigheter, og ved et søk på Google scholar ble det kun funnet én norsk studie på metoden. I denne studien hevdes det at sosiale historier kan bidra til å fremme sosial tilpasning for elever med ASF, og viser med dette til at sosiale historier er en metode som kan fungere for denne elevgruppen (Lamache (2013). Det at det eksisterer få norske studier på sosiale historier gjør også at studien som følger kan bidra til nyttig informasjon om metoden.

## **1.1 Problemstilling**

Siden 1990-tallet har effekten av sosiale historier som metode blitt forsket på (Test, Ritcher, Knight & Spooner, 2011). Metoden har fått kritikk for ikke å være evidens-basert (Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004), men anses allikevel som et nyttig verktøy for å fremme sosial interaksjon hos elever med ASF (Gray, 2010; Nyheim et al. 2013). Det har derimot vært etterlyst grundigere studier som redegjør for om dette er en riktig og effektiv metode for denne gruppen elever (Reynhout & Carter, 2009). Til tross for usikkerheten som er knyttet til metoden, ser man at sosiale historier ofte blir benyttet av ansatte i skolen (Martinsen et al. 2006). Hva er det som gjør at spesialpedagoger velger å benytte seg av denne metoden til tross for at den ikke er evidens-basert? Ved å rette fokuset mot spesialpedagoger sine erfaringer med metoden, ønsker denne oppgaven ikke bare å kaste lys på hvorfor de velger å benytte seg av metoden, men også hvilken eventuell effekt de aktuelle spesialpedagogene mener å kunne se som følge av å benytte sosiale historier. Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med sosiale historier som metode for elever med autisme-spekter-forstyrrelser, og hvordan kan sosiale historier bidra til å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen?*

## **1.2 Avgrensning og begrepsavklaring**

I oppgaven vil det bli redegjort for relevante teorier. For å redegjøre for ASF er det viktig å se på de diagnostiske kriteriene for diagnosen. ICD-10 (The international classification of

diseases) og DSM-5 (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) er to diagnosemanualer som ofte blir benyttet for diagnostisering av ASF (Øzerk & Øzerk, 2013). DSM-5 er utviklet av den Amerikanske psykiatriske forening (APA: American Psychiatric Association) og er den diagnosemalen som blir benyttet i USA, men også i andre land (Øzerk & Øzerk, 2013). I utgaven fra 2013, har DSM-5 gjennomgått noen endringer, hvorav kjernevanskene i ASF er blitt klassifisert i to, og ikke tre hovedpunkter som tidligere (APA, 2013). Den tidligere tredelingen mellom *språk og kommunikasjon*, *sosial interaksjon* og *atferd* er fra og med 2013 delt mellom *sosiale vansker* på den ene siden og *atferd* på den andre. Innenfor disse to hovedområdene er det flere kriterier som skal være til stedet for å sette diagnosen og som rangeres fra i liten grad til høy grad. Selv om vansker med språk er tatt bort fra DSM-5 betyr ikke dette at mennesker med ASF ikke har vansker med språk. Vansken er i stedet plassert under kjernevansken *sosiale vansker*. I tillegg skal nå benevnelsen autisme-spekter-forstyrrelser fungere som en paraplybetegnelse og er ment å favne om blant annet Asperger syndrom og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (APA, 2013). Betegnelsen ASF vil også bli benyttet i denne oppgaven. Diagnosemanualen ICD-10 derimot, forholder seg til de tre kjernevanskeområdene, og viser til paraplybetegnelsen *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser* der barneautisme og Asperger-syndrom er adskilt (WHO, 1993). Etersom Norge er medlemsland i Verdens helseorganisasjon (WHO) er det denne manualen som blir brukt av helsevesenet i Norge. Derfor vil denne også være utgangspunktet for oppgaven. Diagnosemanualen vil bli ytterligere redegjort for i avsnitt 2.2.

Etter en gjennomgang av de diagnostiske kriteriene følger en teoretisk fremstilling av årsaksforklaringer for ASF. Det finnes flere kognitive teorier som søker å forklare ASF. I denne oppgaven vil *evnen til å mentalisere* (Theory of Mind), *svekkede eksekutive funksjoner* (Executive function deficits) og *svak helhetsoppfatning* (Weak sense of central coherence) bli redegjort for. Bakgrunnen for dette valget er at teoriene blir tatt opp i de aktuelle forskningsrapportene og i litteraturen som er benyttet i denne oppgaven, det ble derfor sett som hensiktsmessig å redegjøre for teoriene.

I og med at denne oppgaven tar utgangspunkt i Carol Gray sine kriterier for sosiale historier, vil dette blir referert til som sosiale historier™ i teoridelen som omhandler sosiale historier. Det er kun når man følger disse ti kriterier at benevnelsen ”™” kan brukes (Gray 2010, s. xxvii). Carol Gray (2010) viser til at det er viktig å følge alle ti kriteriene for en sosial

historie, dette for å sikre effekten av en historie, men også for at historien skal være meningsfull og trygg. Det vil derfor bli redegjort for de ti kriteriene som ligger til grunn for en sosial historie™ .

I sammenheng med aktuelle forskningsrapporter nevnes *utfordrende atferd* som et av temaene for en sosial historie. Utfordrende atferd er en sekkebetegnelse, og er avhengig av hva mennesker i miljøet synes er utfordrende (Tetzchner, 2003). Begrepet *utfordrende atferd* blir med andre ord definert ut i fra hvordan atferden påvirker andre i sosiale sammenhenger og relasjoner. I denne oppgaven sees utfordrende atferd ut i fra tre kategorier: Utfordrende atferd som er til skade for andre mennesker, atferd som er til skade på materielle ting og atferd som er til skade på personen selv (Tetzchner, 2003). Oppgaven tar ikke for seg utfordrende atferd utover det som blir nevnt i aktuell forskning.

### **1.3 Disposisjon**

*I dette første kapitlet* er det blitt redegjort for bakgrunnen og formålet med oppgaven. Samtidig er det også blitt gjort rede for oppgavens avgrensning samt begrepsavklaring. Problemstillingen for oppgaven er også blitt presentert.

*Det andre kapitlet* tar for seg relevante teorier for studien. Her blir det gjort rede for begrepet ASF, deretter følger en forklaring av de diagnostiske kriteriene for barneautisme og Asperger-syndrom, slik de blir fremstilt i ICD-10 sin diagnosemanual. Dernest følger tre kognitive teorier som søker å forklare vansker som elever med ASF kan ha, etterfulgt av teori om sosial kompetanse slik det blir definert av Ogden (2010). Hva sosial kompetanse vil si for elever med ASF vil også bli redegjort for her.

*I det tredje kapitlet* blir de metodiske valgene presentert. Etter dette følger den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for studien, herunder fenomenologien og hermeneutikken. Deretter følger en redegjørelse for kvalitativ metode inkludert utvalg av informanter og innsamling av data. I tillegg blir også den analytiske modellen for oppgaven samt etiske hensyn ved studien redegjort for.

*Det fjerde kapitlet* omhandler resultater og drøfting av presentert teori, hvor resultatene blir fremstilt som utsagn etterfulgt av drøfting av relevant teori. Resultatene presenteres som temaer med påfølgende undertemaer.

*Det femte kapitlet* er oppgavens siste kapitel. Her følger en oppsummering av oppgavens hovedpunkter, samt avsluttende refleksjoner. Avslutningsvis vil også elementer rundt oppgavens begrensninger, samt tanker om veien videre bli presentert.



## 2 Teoretisk bakgrunn

Dette kapittelet danner den teoretiske bakgrunnen for studien. Først i kapittelet vil det bli redegjort for autisme-spekter-forstyrrelser hvor diagnosemanualen ICD-10 og kognitive teorier blir fremstilt. Deretter presenteres teori om sosial kompetanse, hvor fokuset vil være rettet mot elever med ASF. Carol Grays (2010) ti kriterier sosiale historier™ blir deretter gjennomgått. Til slutt i kapittelet blir det rede gjort for relevant forskning.

### 2.1 Autisme-spekter-forstyrrelser

Et historisk tilbakeblikk viser at Kanner (1943) og Asperger (1944) var de som først beskrev det som i dag kalles autisme-spekter-forstyrrelser. Kanner (1943) beskrev 11 barn som hadde atferd som tidligere hadde vært ansett for å være en del av schizofreni diagnosen. Han observerte barn som blant annet var passive i samspill med omsorgspersoner og som viste en rigid atferd. Denne atferden ble definert som *autisme* og diagnosen ble med dette adskilt fra det som tidligere hadde blitt sett på som schizofreni (Kanner, 1943). Asperger (1944) derimot, observerte barn som var mer høyt fungerende, men som likevel viste sosiale vansker. Disse barnas vansker er det vi omtaler som Aspergers-syndrom.

I dag blir autisme-spekter-forstyrrelser sett på som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (WHO, 1993), og blir ikke definert som en sykdom (Øzerk & Øzerk, 2013). At forstyrrelsen er gjennomgripende, betyr at den kan prege alle livsområder og alle aspekter ved dagliglivet (Helverschou & Steindal, 2007). Forskning viser at det også finnes store individuelle forskjeller innenfor autisme-spekteret (Øzerk & Øzerk, 2013). Wing (1996) viser til en *triade* av vansker hos barn med ASF. Triaden av vansker viser seg i tre kjernevanske områder: vansker med sosial interaksjon, kommunikasjon og fantasi (Wing, 1996). I dag blir denne triaden som oftest referert til som vansker med *språk og kommunikasjon, sosial interaksjon og atferd* (Øzerk & Øzerk, 2013; WHO, 1993).

### 2.2 ICD-10

Det er klinisk helsepersonell slik som barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) som gjennom observasjoner av atferd, samtaler og intervjuer med foreldre og skole setter diagnosen (Øzerk & Øzerk, 2013). ICD-10 benytter gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som et paraplybegrep for en rekke vansker innenfor autisme-spekteret slik som barneautisme

og Aspergers-syndrom (WHO, 1993). I denne oppgaven er det diagnosen barneautisme samt Aspergers-syndrom som vil bli presentert og diskutert.

I følge Duvold & Sponheim, (2002) er barneautisme den diagnosen som er blitt mest beskrevet og som er best studert. Det som vites om diagnosen ASF er basert på studier gjort på barn med barneautisme (Duvold & Sponheim, 2002). For diagnosen barneautisme skal blant annet kjernevansken *sosial interaksjon* vise seg ved avvikende bruk av nonverbal atferd som blikkontakt, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (WHO, 1993). I tillegg kommer også vansker med å skaffe seg jevnaldrende venner, vansker med å dele glede samt vansker med sosial og emosjonell gjensidighet, inn under kjernevansken sosial interaksjon. I lek med andre barn kan sosiale vansker observeres ved at noen av disse barna eksempelvis mangler evnen til spontan fantasilek og/eller sosial imitasjonslek (WHO, 1993).

Når det gjelder kjernevansken *språk og kommunikasjon* viser ICD-10 til at barn med barneautisme har forsinkelser og/eller total uteblivelse av verbalt språk og i tillegg manglende evne til å kompensere språket ved bruk av gester og mimikk (WHO, 1993). Noen barn med barneautisme kan utvikle et godt verbalt språk, men det vil sannsynligvis likevel være en svikt i initiativ til og opprettholdelse av samtaler (Jordan, 2001). I tillegg har barn med barneautisme ofte et stereotyp, repetitivt eller idiosynkratisk språk (WHO, 1993).

Når det gjelder kjernevansken *atferd* vektlegger ICD-10 at det skal fremkomme at barnet er opptatt av stereotype interesser som er avvikende i forhold til intensitet og fokus, samt at barnet har tvangsmessige rutiner og ritualer (WHO, 1993). I tillegg til dette faller stereotype og repeterende bevegelser slik som håndbevegelser og kroppsbevegelser også inn under kjernevansken atferd. Det nevnes også at vedvarende opptatthet av en gjenstands lukt, konsistens, taktile egenskap eller lyd også kan observeres hos barn med barneautisme. Dette blir også sett på som en del av kjernevansken (WHO, 1993).

Barn med Aspergers-syndrom vil på den andre siden utvikle seg oppimot normalt de første tre leveårene hvor språket blant annet vil være adekvat (WHO, 1993). Aspergers-syndrom sammenfaller med barneautisme med tanke på sosial interaksjon og atferd, men skiller seg fra barneautisme ved at elever med Aspergers syndrom som oftest har et bedre utviklet språk og kognitiv fungering. Det foreligger heller ingen generelle forsinkelser (WHO, 1993).

## 2.3 Kognitive teorier

Det finnes ikke en bestemt teori som gir en fullverdig forklaring på vansker innenfor autisme-spekteret. Som følge av dette kreves det derfor ulike teoretiske forklaringer for å dekke det spekteret av vansker som kan sees hos barn med ASF (Hulme & Snowling, 2009). I det følgende blir det redegjort for tre kognitive teorier.

*Teorien om sinnet* søker å forklarer vansker hos mennesker innenfor autisme-spekteret med en teori at det forekommer en svekket evne til å mentalisere (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Det å ha evnen til å mentalisere betyr at man kan sette seg inn i andre menneskers perspektiv, og med dette forutsi og forstå deres handlinger på bakgrunn av denne forståelsen (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). En svekket evne til å mentalisere fører dermed til vansker med å forstå at andre ikke har de samme tankene, følelsene, ønskene og intensjonene som en selv (Baron-Cohen, 1995, ref. i Nyheim et al. 2013), noe som også kan påvirke den sosiale forståelsen (Øzerk & Øzerk, 2013). For eksempel er det mange foreldre som har barn med denne diagnosen som forteller at barnet blant annet viser en egosentrisk atferd, og at barnet har vansker med å forstå andres følelser (Hulme & Snowling, 2009). Med andre ord er evnen til å mentalisere en av mange ferdigheter som også er nødvendig for å forstå andre menneskers intensjonelle handlinger. Teorien er imidlertid blitt kritisert fordi studier viser at ikke alle barn med ASF mangler evnen til å mentalisere (Hulme & Snowling, 2009).

En annen teori som mange forskere støtter seg til, er teorien om at elever med ASF har *svekkede eksekutive funksjoner* (Happé, Booth, Charlton & Hughes, 2006). Begrepet eksekutive funksjoner er en paraplybetegnelse, som inneholder prosesser slik som planlegging og organisering (Happé et al. 2006). Vansker med eksekutive funksjoner kan blant annet medfører lav grad av fleksibilitet og vansker med arbeidsminnet (Øzerk & Øzerk, 2013). Happé (et. al. 2006) viser til at svekkede eksekutive funksjoner er karakteristisk for en stor gruppe barn med forskjellige typer diagnoser. Mens den er mest karakteristisk for barn med blant annet AD/HD, er den også gjeldende ved tilfeller av ASF. I følge Øzerk & Øzerk (2013) vil eksekutive vansker ha en negativ påvirkning på dagliglivets fungering, det vil si at vanskene dermed vil spille en rolle for barnets evne til sosial samhandling og kommunikasjon. I likhet med teorien om sinnet er også denne teorien kritisert. Kritikken går derimot her ut på at teorien er for bred og vag i sine påstander og empiri (Hulme & Snowling, 2009).

En annen kognitiv teori forteller at elever med ASF kan ha en *svekket helhetsoppfatning*, dette søker å gi en forklaring på utfordringer barna møte i hverdagen (Happé, 1999). En svakere helhetsoppfatning betyr å ha vanskeligheter med å se en helhet og dermed også vansker med å se sammenhenger, fordi fokuset vil i stedet være styrt mot detaljer i situasjonen (Happé, 1999). Denne teorien kan blant annet forklare hvorfor noen barn med ASF kan navngi støvsugemerker bare ved å høre lyden av støvsugeren (Happé & Frith, 2006). Det er en kjent sak at noen barn med ASF har en enorm detaljkunnskap på snevre områder. Kanner (1943) viste også til at barna han observerte, hadde vansker med å se helheten uten å ha oppmerksomhet mot detaljene. I dag diskuteres det derimot om teorien i stedet for å være en forklaring på vanskene barn med ASF har, heller er mer aktuell som en tilleggsvanske hos barn med ASF (Happé & Frith, 2006).

Disse tre teoriene er ment å forklare noen av vanskene som barn med ASF viser (Hulme & Snowling, 2009). I neste avsnitt blir det redegjort for begrepet sosial kompetanse .

## **2.4 Sosial kompetanse**

Det å være sosial kompetent betyr blant annet at man kan tolke signaler, være løsningsorientert når problemer eller misforståelser oppstår, regulere egen atferd på en hensiktsmessig måte og å ta initiativ slik at egne interesser og behov blir ivaretatt (Ogden, 2010, s. 203). Med andre ord, handler sosial kompetanse blant annet om å ha evnen til å rette opp i misforståelser og problemer med å benytte hensiktsmessige strategier. I tillegg betyr sosial kompetanse at man for eksempel kan oppfordre andre til å bli med på en lek, samtidig som man forstår at det også er viktig å tilpasse seg andres behov og forventninger (Ogden, 2010). For å kunne gjøre dette, er man nødt til å ha kunnskap om hva disse forventningene og behovene er, og det er denne kunnskapen som kalles for sosial kompetanse (Lerner, 1986 ref. i Ogden, 2010).

Det er flere faktorer som kan bidra til å påvirke en elev med ASF sin sosiale kompetanse. Først og fremst fremgår det av de diagnostiske kriteriene i ICD-10 at elever med ASF, blant annet, har vansker i møte med det sosiale livet gjennom kjernevanskene kommunikasjon, sosial interaksjon og atferd (WHO, 1993). Samtidig viser kognitive teorier at disse elevene kan ha vansker med å mentalisere (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) se helheten (Happé,

1999) og planlegge, samt lagre sekvenser i arbeidsminnet (Happé et al. 2006). Som en konsekvens av dette vil det sosiale samspillet påvirkes (Hulme & Snowling, 2009; Øzerk & Øzerk, 2013). Med disse diagnostiske kriteriene samt de kognitive teoriene i bakhånd kan det tolkes dithen at elever med ASF vil ha vansker med sosial kompetanse slik det blir definert i denne oppgaven.

#### **2.4.1 Sosial kompetanse og elever med ASF**

I følge Øzerk & Øzerk (2013) er det en generell enighet blant forskere at barn med ASF ikke følger aldersadekvat utvikling av sosiale ferdigheter. I spedbarnsalder blir dette ofte observert ved blant annet manglende interesse for øyekontakt med omsorgspersoner. Som en naturlig del av det å opprettholde øyenkontakt kommer også evnen til, og interessen for felles oppmerksomhet. Det å mangle initiativet til å ha felles oppmerksomhet mot for eksempel lek, bøker og samtaler påvirker barnets utvikling av språk, imitasjon og lek (Øzerk & Øzerk, 2013). Dette vil igjen bidra til å påvirke barnets evne til sosialt samspill og emosjonelle forståelse (Tetzchner, 2001).

Vansker med den emosjonelle forståelsen sees gjerne hos barn med ASF ved at de har vansker med å uttrykke følelser som tristhet og glede. I tillegg har de ofte vansker med å uttrykke egne behov og tanker (Øzerk & Øzerk, 2013). Den emosjonelle forståelsen påvirkes også av den språklige utviklingen. Ved å være en del av et sosialt felleskap lærer barn seg å forstå det Martinsen et al. (2006) kaller for *ikke-språklige ytringer*, nemlig følelser, intensjoner og holdninger. Forståelsen for slike ikke-språklige ytringer er fundamentet for forståelsen av andre menneskers følelser, handlinger og meninger. Dette lærer barn som er i en ”normal” utviklingskurve uten noe direkte opplæring. For barn med ASF derimot, fortøner dette seg noe annerledes. Elever med ASF kan derfor være avhengige av å lære seg eksplisitt hva disse tingene betyr (Martinsen et al. 2006).

Ettersom mange elever med ASF har språkvansker, kan også det sosiale livet være utfordrende. Språkvansker kan vise seg ved at det eksisterer et gap mellom språket som en verbal manifestasjon og det som kommuniseres (Jordan, 2001). Med dette forståes det at elever innenfor autisme-spekteret kan ha et godt utviklet verbalt språk, samtidig som de kan ha vansker med å gjøre seg forstått. Man skal derimot også merke seg at enkelte med ASF aldri utvikler et verbalt språk (Jordan, 2001).

Ekspressive språkferdigheter, det vil si evnen til å uttrykke seg, kan allerede sees i spedbarnsalderen hvor det er vanlig at barnet begynner å bable (Øzerk & Øzerk, 2013). I tillegg vil barnet på dette tidspunktet også benytte nonverbal kommunikasjon som kroppsspråk, gester og mimikk (Øzerk & Øzerk, 2013). Barn med ASF har varierende grad av vansker med disse ferdighetene. I tillegg viser Øzerk & Øzerk (2013) til at en bokstavelig tolkning av språket kan føre til vansker med sosialt samspill. Det å forstå hva språklige ytringer i den konteksten de blir sagt i og selv benytte språket på denne måten, er for noen av disse elevene utfordrende. Som en følge av dette, ender elever med ASF ofte opp med å misforstå andre eller selv bli misforstått (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2007). Elever med ASF kan i tillegg misforstå situasjoner fordi sammenhengen i det sosiale samspillet fremstår som uklart. Som resultat av misforståelse ender det opp med brudd på sosiale normer og regler og kan med dette fremtre som sosialt klønete (Martinsen et al. 2006).

En annen utfordring elever med ASF gjerne har i møte med det sosiale livet er at de ofte oppfattes som selvsentrerte i samvær med andre elever (Martinsen et al. 2006). Barn med ASF kan ha et større fokus på sine egne interesser, framfor andres. I samspill med medelever vil de ofte ikke forstå de grunnleggende forutsetningene for samspill, som for eksempel tur-taking. Dette fører ofte til at samtalene kan gjenspeile interessen til eleven med ASF, samtidig som de kan unnlate å svare eller eventuelt svare på feil ting, ettersom eleven har manglende oppmerksomhet mot samtalepartneren. Andre elever kan finne det ubehagelig å samtale med elever med ASF fordi de også kan være intense i blikket og ha vansker med å forstå intimgrenser. I tillegg kan mange elever med ASF ha snevre interesser og et stereotyp samtalemønster der emne, spørsmål og samtaleforløp repeterer seg. Elevenes dårlige samtaleferdigheter kan føre til at andre elever unngår sosialt samspill med disse elevene rett og slett fordi de blir lei av å høre på de samme tingene om og om igjen. Dette er en av faktorene som kan bidra til at elever med ASF har vansker med å skaffe seg jevnaldrende venner (Martinsen et al. 2006).

I følge Helverschou et al. (2007) vil de sosiale vanskene som denne elevgruppen har, øke med alder ettersom kravet til sosial kompetanse også øker med alderen. Martinsen et al. (2006) hevder at det er mange elever med ASF som ser tilbake på skoletiden som en periode med mye stress og lite glede, og hvor sosiale vansker er en av hovedårsakene til dette. For at elever med ASF skal oppleve skolehverdagen som positiv, er det derfor vesentlig at elevene

møter en skolehverdag som bygger på god tilrettelegging for dem (Martinsen et al. 2006). I neste avsnitt blir det redegjort for noen viktige momenter for hvordan skolen kan tilrettelegge for disse vanskene og utfordringene.

## 2.5 Tilrettelegging i skolen

I følge Martinsen et al. (2006) påpekes det flere forhold som er viktig i tilretteleggingen av skoletilbudet. For det første bygger en god tilrettelegging i skolen for elever med ASF først og fremst på at lærere må ha respekt og forståelse for de vanskene disse elevene har. Eksempelvis er det mange elever med ASF som ikke forstår reglene for å rekke opp hånden i klassen. På grunn av dette er det mange lærere som føler seg utfordret, noe som igjen kan resultere i en negativ lærer-elev relasjon. Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om at slik atferd kan være en del av vanskene denne elevgruppen har. Med andre ord, vil innsikt og forståelse føre til at elever med ASF blir oppfattet på en mer positiv måte (Martinsen et al. 2006). For det andre poengteres det at undervisningen av de fleste elever innenfor autismespekteret må inneha god struktur og forutsigbarhet. Her finnes det flere metodiske samt teoretiske tilnærminger til arbeidet rundt elever med ASF. Eksempelvis er TEACCH (2015) (Treatment and Education for Autistic and Communication handicapped Children) en vanlig og kjent tilnæringsmetode. Samtidig understrekes viktigheten av at mål, innhold, metode og tilrettelegging gjøres ut i fra en grundig kartlegging av elevens forutsetninger og behov (Martinsen et al. 2006).

I tillegg påpeker Martinsen et al. (2006) viktigheten av å tilrettelegge det sosiale miljøet for elever med ASF. To tiltak som vektlegger sosial forståelse og sosiale ferdigheter er tegneseriesamtaler og sosiale historier. Formålet med en tegneseriesamtale er å beskrive sosiale hendelser gjennom enkle tegninger. Tegneserier brukes som en samtaleform hvor man ved å vise til samtalepartnerens perspektiv retter fokuset mot det sosiale språket. På en tilsvarende måte skal en sosial historie forklare sosial atferd, sosiale regler og normer. Ved å gi eleven denne innsikten vil han eller hun kunne ha en større forutsetning for å forstå hva de skal gjøre i gitte situasjoner (Martinsen et al. 2006). Samtidig er effekten av sosial opplæring avhengig av flere komponenter. Først og fremst er det viktig at man i større grad benytter seg av visualisering, da dette medfører en større forståelse av hva som skjer i en konkret situasjon. Her er tegneseriesamtaler et godt eksempel på tiltak som benytter visualisering (Martinsen et al. 2006). Det vil også være mest hensiktsmessig å lære bort sosiale ferdigheter

som ikke setter for store krav til sosial forståelse. Dette fordi elever med ASF har vansker med å generalisere og sosiale ferdigheter overføres derfor sjeldent til andre situasjoner. På den andre siden viser Martinsen et al. (2006) til at ved god tilrettelegging av undervisningen og ved å gjøre den konkret, vil elever med ASF med tiden lære andre menneskers handlinger og tanker i bestemte situasjoner, hvilket har en positiv innvirkning for disse elevenes relasjoner til omgivelsene (Martinsen et al. 2006).

## 2.6 Sosiale historier™

I det følgende blir sosiale historier™ som metode presentert hvorpå de ti kriteriene for sosiale historier™ vil bli redegjort for. I tillegg vil det også bli presentert aktuell forskning. For at leseren skal forstå hva en sosial historie™ er, følger et eksempel hentet fra Lamache (2013).

”Noen ganger vinner laget mitt og noen ganger vinner det andre laget. Det er helt greit. Kanonball er jo en lek! Når vi leker er det ikke så viktig om man vinner eller taper. Det viktigste er å ha det gøy, hjelpe laget sitt og få løpt og kastet ball. Jeg vil prøve å hjelpe laget mitt å ha det gøy i Kanonball. Det blir fint!” (s. 54).

Gjennom en sosial historie™ kan elever med ASF få informasjon om hvordan andre tenker og handler i sosiale settinger og hvordan de selv skal være, noe som igjen kan bidra til å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen (Nyheim et al. 2013). Ved å kartlegge elevens sosiale kompetanse, for eksempel gjennom å observere eleven i samvær med andre i friminuttet, kan dette bidra til å avdekke hvilke sosiale ferdigheter det ser ut som eleven mangler. Dette kan skape grunnlaget for utviklingen av en sosial historie (Nyheim et al. 2013).

Basert på ti kriterier skal en sosial historie™ forklare en situasjon og de ferdigheter eleven trenger informasjon om (Gray, 2010). De ti kriteriene skal ifølge Gray (2010) sikre kvaliteten på den sosiale historien™ samt at innholdet er beskrivende, veiledende og meningsfullt og ikke dirigerende. Tanken som ligger til grunn for sosiale historier,™ er at nøkkelen til en hensiktsmessig atferd ligger i at den sosiale historien™ skal bidra til en bedre forståelse av en situasjon. Som et resultat av bedre forståelse av en situasjon, vil eleven bytte ut en uhensiktsmessig atferd, med en mer hensiktsmessig atferd (Gray, 2010)



### 2.6.1 Ti kriterier for Sosiale historier™

Målet til en sosial historie™ er ikke å endre elevens atferd, men å bidra med presis informasjon (Gray, 2010). Dette er også det første kriteriet til en sosiale historie™. Sagt på en annen måte, så skal ikke en sosial historie™ fortelle barnet hva det skal gjøre eller hva det ikke skal gjøre. Historien skal derimot fokusere på *hvordan* det skal gjøres. Grunnen til dette kriteriet er at det antas at eleven allerede har blitt fortalt hva som er riktig eller galt å gjøre og derfor skal en sosial historie™ heller være rettet mot årsaken til elevens frustrasjon og/eller mangelfulle informasjon. En forfatter av en sosial historie™ skal med andre ord identifisere og dele informasjon som bidrar til en mer hensiktsmessig atferd for eleven (Gray, 2010).

Det er ikke slik at alle elever med ASF har behov for en sosial historie™. Skal man derimot finne ut om det er en sosial historie™ eleven har behov for, må man først og fremst kartlegge elevens utfordringer (Gray, 2010). Det andre kriteriet for sosiale historier™ dreier seg derfor om å kartlegge eleven. Gjennom kartlegging finner man ut av hvilket tema og hvilken type informasjon den sosiale historien™ skal inneholde. Carol Gray (2010) viser til at det er mange som overser dette kriteriet, og at dette kan bidra til en ineffektiv historie som ikke treffer spikeren på hodet. Som et resultat av å kartlegge eleven finner en også ut hva som er elevens perspektiv. Elever med ASF har forskjellige utgangspunkt for å forstå sosiale situasjoner, derfor er det viktig at den som lager den sosiale historien™ tar utgangspunkt i elevens perspektiv på situasjonen (Gray, 2010).

I følge Gray (2010) skal en sosial historie™ følge en bestemt oppbygning, dette er det tredje kriteriet. For eksempel skal en sosial historie™ ha en tittel, samt en logisk oppbygning i tre deler. Tittelen og introduksjonen skal bidra til å klargjøre temaet for historien, hoveddelen skal klargjøre detaljene. I tillegg skal historien ha en konklusjon og en oppsummering. En sosial historie™ må derfor ha minimum tre setninger (Gray, 2010).

Den sosiale historien™ skal i tillegg til dette ha et tydelig innhold for eleven. Derfor er individualisering, organisering og presentasjonen av teksten viktig, dette er også det fjerde kriteriet for en sosial historie™. Gray (2010) nevner flere punkter for å imøtekomme det fjerde kriteriet. Blant annet kan man i presentasjonen av teksten benytte seg av illustrasjoner fordi disse bidrar til å forsterke essensen i historien. I tillegg påpekes det at individuelle faktorer må tas hensyn til når man skal lage en sosial historie™. Derfor må lengden,

setningsstrukturen, vokabularet, fontstil og størrelse samt organiseringen av tekst og illustrasjoner tilrettelegges for eleven. Dette begrunnes med at det viktigste er at historien er forståelig for eleven. For å gjøre historien forståelig, må det også tas hensyn til alder og kognitivt nivå. Eksempelvis vil det være viktig at yngre og/eller lavere fungerende elever med ASF får kortere historier, likeledes vil eldre og høyt fungerende elever ha behov for lengre og eventuelt mere avanserte historier (Gray, 2010).

Det femte kriteriet for en sosial historie™ går blant annet ut på å ha en positiv tone (Gray, 2010). For å opprettholde den positive tonen i historien skal man benytte seg av første- og/eller tredjepersons-utsagn. Dette begrunnes med det faktum at det er veldig mange barn med ASF som i utgangspunktet blir mye korrigert, derfor er det viktig at den sosiale historien™ er bygd på en positiv tone og at den med dette ikke er dirigerende og moraliserende. Ved å beskrive forslag til atferd i en gitt situasjon med en positiv tone, vil dette også bidra til å bygge opp selvtilliten til eleven. For å si det på en annen måte så bruker man aldri førstepersons-utsagn for å referere til en negativ atferd slik som ”noen ganger når jeg er sint så slår jeg” (Gray, 2010 s. xlvii). Dette bidrar med lite nyttig informasjon. I stedet skal man forklare effektive strategier som et alternativ til den negative atferden, slik som for eksempel at: når jeg er sint eller frustrert kan jeg fortelle en voksen om det som plager meg. På denne måten unngår man at historien virker moraliserende. I og med at elever med ASF kan ha en bokstavelig tolkning av ord og uttrykk (Martinsen et al. 2006) er det viktig at den sosiale historien™ også inneholder et presist vokabular. I tillegg til dette skal en sosial historie™ inneholde spørsmål som hvor, når, hva, hvem, hvordan og hvorfor (HV-spørsmål), dette er for å gi en god oversikt og struktur, hvilket også er det sjette kriteriet for en sosial historie™ (Gray, 2010). Historien som er vist nedenfor er et eksempel på en historie som bidrar til en oversikt og en forklaring på hvorfor man drar på stranda.

”Familien min(viser til ”hvem”) skal dra (viser til ”hva” som skal skje) på stranda (viser til ”hvor”) i dag (viser til ”når” hendelsen skal skje). Vi skal kjøre bilen til stranda (viser til ”hvordan” familien skal komme seg på stranda). Mange familier har det gøy på stranda (og til sist ”hvorfor” de drar på stranda)”. Gray (2010. S. Iiii)

Foruten om HV-spørsmål og en generelt positiv tone skal en sosial historie™ også inneholde syv forskjellige setningstyper (Gray, 2010), dette er det syvende kriteriet for en sosial

historie<sup>TM</sup>. I de beskrivende setningene skal man bidra med informasjon om kontekst, personer, aktivitet og ferdighet. I tillegg skal perspektiverende setninger referere til en persons reaksjoner, tanker, følelser og meninger. Samtidig skal tre veiledende setningstyper fortelle om ønskede responser i en gitt situasjon. Det vil si at en sosial historie<sup>TM</sup> skal inneholde selv-instruerende strategier slik som "Jeg skal prøve å tegne innenfor papiret" (Gray, 2010, s. lvii), med andre ord skal setningen bidra med informasjon om hensiktsmessig atferd. På den andre siden skal veiledende setninger også beskrive hva andre kan gjøre for eleven, en veiledende setning kan med dette for eksempel være: en voksen kan hjelpe meg å finne boka mi. Gray(2010) viser også til at man ofte kan spørre eleven om det er en setning eleven selv kan bruke for å huske informasjonen i historien. Bekreftende setninger skal som oftest komme rett etter en beskrivende, perspektiverende eller veiledende setning og kan være av typen "det er veldig viktig" eller " det er ok" (Gray, 2010, s. lix). Et eksempel er denne setningen "for at det skal være trygt å skli ned sklia må jeg vente på tur". Dette er veldig viktig". I de partielle setningene skal eleven selv fylle inn en setning " For at det skal være trygt å skli ned sklia må jeg ..... Dette er veldig ....." (Gray, 2010, s. lix).

I det åttende kriteriet til en sosial historie<sup>TM</sup> skal en formel og syv setningstyper bidra til å sikre at en sosial historie<sup>TM</sup> er mer beskrivende enn dirigerende (Gray, 2010). Formelen går ut på å dele de syv setningstypene inn i to grupper. Den ene gruppen er de beskrivende og den andre er de veiledende. Forfatteren skal så telle hvor mange av hver setningstype historien inneholder, legge disse sammen og så dele de beskrivende setningene med den totale summen av de veiledende. For at det skal være en sosial historie<sup>TM</sup> må svaret alltid være to, eller større (Gray, 2010). I det niende kriteriet derimot poengteres det at en sosial historie skal forfattes på en slik måte at den bygger på interessene, ferdighetene og preferansene til eleven som skal ha den sosiale historien<sup>TM</sup>. Gray (2010) understreker dette poenget ved å vise til at de fleste vil velge en bok som de selv synes er interessant, man velger ikke en bok som er for lett, eller for vanskelig fordi dette bare vil virke frustrerende. På samme måte skal en sosial historie<sup>TM</sup> være interessant for eleven. Ved å personliggjøre historiens innhold blir det lettere å generalisere historiene, det vil si at den sosiale historien<sup>TM</sup> kan overføres til andre situasjoner. Dette poenget understreker Gray (2010) ved å si at eleven må føle eierskap til historien.

I det siste og tiende kriteriet for sosiale historier<sup>TM</sup>, følger en guide for implementering og redigering (Gray, 2010). For blant annet å forsikre seg om at historien følger kriteriene er det viktig å få noen andre til å se over historien når den er ferdig utført. I tillegg må man finne ut av hvilke hjelpemidler som kan benyttes for å gjøre historien mer forståelsesfull og effektiv. Å henge opp historien som en plakat i klasserommet eller skrive historien på et smartboard, er eksempler på slike hjelpemidler. Samtidig påpekes det også at historien aldri må leses opp med tvang eller som en konsekvens av dårlig oppførsel, i stedet må man finne ut av hvor det er mest effektivt at historien blir lest opp samt hvor ofte den skal leses opp. Gray (2010) påpeker også at det er viktig å tenke over hvordan historien skal oppbevares og organiseres. Historien kan for eksempel legges bort for så å leses igjen en annen gang. Hvis eleven har generalisert den sosiale historien<sup>TM</sup>, kan den gjøres om slik at den blir en ”applaus” historie eller en ”hurra” historie, som også bidrar til at elevens mestringsfølelse forsterkes. Med andre ord så bør 50% av de sosiale historiene<sup>TM</sup> være applauderende historier (Gray, 2010).

Som vist kan elever med ASF ha store sosiale vansker og sosiale historier<sup>TM</sup> er et tiltak som ofte blir brukt for elever med ASF (Nyheim et al. 2013). Det å skrive en sosial historie<sup>TM</sup> fordrer at man følger Gray (2010) sine ti kriterier. Det neste avsnittet omhandler relevant forskning som viser til effekten av sosiale historier som metode for elever med ASF.

### **2.6.2 Effekten av sosiale historier**

Det er gjort en rekke studier av sosiale historier som metode (Test et al. 2011). I Test et al. (2011) sin meta-analyse og gjennomgang av litteraturen på sosiale historier er det styrker og svakheter ved metoden som blir diskutert. Det er for eksempel gjort en rekke studier på effekten av sosiale historier, men det hevdes at det er vanskelig å vite om disse studiene faktisk viser effekten av sosiale historier alene fordi det ofte benyttes andre metoder i tillegg til sosiale historier (Test et al. 2011). Dette påpekes som en svakhet ved metoden hvor effekten av en historie likeså godt kan være på grunn av andre tiltak som er igangsatt. På den andre siden hevder Test et al. (2011) at sosiale historier som benyttes sammen med andre metoder er mer effektivt. Det argumenteres likevel for at fremtidige studier bør fokusere på sosiale historier alene, på denne måten kan effekten av disse tiltakene bedre måles. Samtidig hevdes det av Martinsen et al. (2006) at de fleste elever med ASF har behov for bred tilrettelegging, kanskje er det derfor lite hensiktsmessig å bare benytte seg av én metode. Test et al. (2011) er kritiske til sosiale historier fordi det er gjort få longitudinelle studier, det vil si

forskning som strekker seg over flere år, som viser til effekten av sosiale historier på lang sikt. Sosiale historier som metode kan derfor ikke betraktes som en evidens-basert praksis, og det oppfordres til at de som benytter seg av metoden kartlegger og dokumenterer effekten av sosiale historier slik at metoden i fremtiden kan vurderes til å være evidens-basert (Test et al. 2011; Kincaid, Powell-Smith, 2004; Kokina & Kern, 2010). I tillegg påpeker Kouch & Miranda (2003) at det er mange studier som ikke møter Gray (2010) sine ti kriterier for sosiale historier™, hvilket også gjør det vanskelig å vurdere metodens effektivitet.

På tross av kritikken påpekes det at de som benytter seg av sosiale historier som metode for elever med ASF, vil øke forståelsen av hva det vil si å ha vansker innenfor autisme-spekteret. Gray (2010) hevder blant annet at kartlegging fører til at man ser elevens perspektiv, noe som også vil være positivt for lærer-elev relasjonen (Martinsen et al. 2006). Det konkluderes også av Test et al. (2011) at det ser ut som om sosiale historier fungerer bedre på sosiale ferdigheter, i motsetning til utfordrende atferd. På den andre siden sammenfaller dette ikke med det Kern & Kokina (2010) har funnet. I deres meta-analyse hevder de at sosiale historier er effektivt, men at metoden er mer effektiv på utfordrende atferd enn på å fremme sosiale ferdigheter. Årsaken til dette sier Kern & Kokina (2010) er at sosiale ferdigheter er mer abstrakt og at det derfor er vanskeligere å lære. Det påpekes også at det er store variasjoner av effekten til en sosial historie. Med andre ord viser sosiale historier som metode seg å være effektiv for noen, og mindre effektiv for andre. Årsaken for denne variasjonen er ikke studert og det hadde vært interessant om fremtidige studier fokuserte på disse faktorene (Kern & Kokina, 2010). I tillegg påpekes det at sosiale historier er appellerende fordi de er kostnadseffektive og relativt lette å gjennomføre (Kouch & Miranda, 2003). Samtidig påpeker Kouch & Miranda (2003) at høyt fungerende elever med ASF er den gruppen som sosiale historier fungerer best på. Dette er i tråd med Gray & Garand (1993) som hevder at høyt fungerende elever med ASF, som mestrer det verbale språket, er de som har mest effekt av metoden. Det understrekes derimot samtidig at en sosial historie kan tilrettelegges etter elevens behov og forutsetninger (Gray & Garand, 1993).

I den norske studien av Lamache (2013) viser det seg at sosiale historier hadde positiv effekt for en elev med ASF sin sosiale tilpasning i skolen. Det ble satt flere mål for elevens sosiale fungering hvor blant annet det å ta kontakt med andre medelever, vente på tur, regler for lek og det å tolke følelsesuttrykk og kroppsspråk var sentrale. Observasjoner og

tegneriesamtaler ble benyttet for å samle inn nødvendig informasjon til de sosiale historiene. Studien viser at historiene som ble benyttet hadde umiddelbar effekt (Lamache, 2013). Det beskrives videre at metodens effekt ble observert i positiv atferdsendring ved at eleven blant annet kom med positive utspill til medelever i ballspill. I tillegg viser studien at eleven selv tok initiativ til å delta i spill med andre barn. Lamache (2013) sier at sosiale historier som tiltak er appellerende fordi metoden bidrar med nyttige retningslinjer i form av at de er ”tydelige, forklarende og positive” (s.67). Samtidig hevdes det at ettersom eleven har fått bedre relasjoner til medelever, vil dette kunne virke positivt inn for elevens sosiale inkludering - noe som igjen kan føre til økt trivsel i hverdagen (Lamache, 2013).

Hva som gjør at en sosial historie fungerer blir videre utforsket av Reynhout & Carter (2011). De påpeker at Carol Gray ikke har bygget sosial historier på en teoretisk rasjonale, men ut i fra egen erfaring om hva elever med ASF har behov for. Det hevdes at kognitive teorier slik som *teorien om sinnet, svak grad av helhetsoppfatning og svekkede eksekutive funksjoner* kan være årsaksforklaringer for sosiale historiers effektivitet (Reynhout & Carter, 2011). Dette forklares ved at de ti kriteriene for sosiale historier bygger opp under de kognitive vanskene. I Gray (2010) sine ti kriterier blir det blant annet beskrevet at setningene i en sosial historie skal være perspektiverende. Disse setningene skal bidra med informasjon som skal beskrive følelser hos andre (Gray, 2010). Reynhout & Carter (2011) hevder at perspektiverende setninger bidrar til at en elev med ASF får den nødvendige informasjonen som de trenger i en gitt sosial situasjon, de får med andre ord informasjon om hvor den andre personen står i forhold til dem selv og den sosiale konteksten de er i. Sånn sett kan sosiale historier som benytter seg av perspektiverende setninger kompensere for elevenes manglende mentalisering. De viser også til at teorien om *svak helhetsoppfatning* og et fokus styrt mot detaljer kan kompenseres for ved bruk av ”HV-spørsmålene” som bidrar til informasjon om hvor, når, hva, hvem, hvordan og hvorfor en aktivitet skal foregå (Gray, 2010). Dette kan bidra til at eleven ser helheten i en aktivitet og i tillegg bidrar det med en plan og oversikt (Reynhout & Carter, 2011), noe Martinsen et al. (2006) hevder er viktig. Reynhout & Carter (2011) viser til at *eksekutive funksjoner* som evnen til å planlegge og kognitiv fleksibilitet er vansker som sees hos elever med ASF. En sosial historie skal bidra med eksakt informasjon og instruksjon, på denne måten kan det tenkes at en sosial historie kan kompensere for vansker med å planlegge og å holde informasjon i arbeidsminnet. På den andre siden er Reynhout & Carter (2011) sitt forsøk på å lage en teoretisk rasjonale for effektiviteten av

sosiale historier støttet av få studier, og denne studien er derfor foreløpig kun basert på spekulasjoner. I det neste kapitlet følger en redegjørelse for de metodiske valgene som er tatt for studien.

## 3 Metode

I dette kapitlet blir metoden som er benyttet for å belyse problemstillingen presentert. Først i kapitlet blir fenomenologien og hermeneutikken redegjort for, sammen er disse ment å dekke oppgavens vitenskapsteoretiske bakgrunn. Dernest følger en redegjørelse for kvalitativ metode hvor valg av informanter, innsamling og analyse av data blir fremstilt. Etter dette følger en drøfting av validiteten og relabiliteten av studien. Til slutt i kapitlet blir det redegjort for etiske hensyn i studien.

### 3.1 Vitenskapsteori

I det følgende blir det redegjort for den fenomenologiske livsverden samt hermeneutikken med fokus på førforståelse og den hermeneutiske sirkelen.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Et fenomenologisk perspektiv i kvalitativ metode søker å forstå sosiale fenomener fra informantenes perspektiv og skal med dette belyse informantenes opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2010). Med andre ord har fenomenologien et utgangspunkt i menneskers erfaringer. Begrepet erfaring er komplekst og i det fenomenologiske perspektivet ser man erfaring ut i fra hvordan mennesker selv oppfatter sin egen livsverden (life experience) (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Sagt på en annen måte, retter begrepet livsverden fokuset mot verden slik den fremstår for informantene, hvor det er den nære umiddelbare opplevelsen som står i sentrum (Kvale & Brinkmann, 2010). Dalen (2011) hevder at begrepet livsverden er viktig i kvalitativ forskning fordi det kan bidra med en dypere forståelse av menneskene som studeres der selve opplevelsen er i fokus. Begrepet er viktig i dette studiet fordi denne oppgaven søker å studere erfaring der informantenes *opplevelse* av sosiale historier som metode står i sentrum. Ved å ha et fokus på informantenes erfaring er intervjuguiden forsøkt formet slik at den skal fange opp informantenes opplevelser og erfaringer med metoden. Samtidig er analysen av transkribert data gjort med en bevissthet om at utsagnene er informantenes reelle opplevelse og erfaring av deres livsverdenen.

#### 3.1.2 Hermeneutikk

I kvalitativ metode handler hermeneutikk om den prosessen som foregår når man kommer frem til meningen i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2010). En tekst kan være mye forskjellig,



det kan være en rapport og det kan være en bok. I denne oppgaven forstås tekst som transkribert data. I denne studien forstås hermeneutikk som den meningen som forskeren tolker ut fra det transkriberte datamaterialet. Virkeligheten er satt sammen av vår egen tolkning av verden, det vil si verden slik den fremtrer for oss (Gall, Gall & Borg, 2007). Med andre ord er opplevelsen av virkeligheten forskjellig fra person til person og på denne måten er virkeligheten avhengig av hvordan vi tolker og hvordan vi ser verden (Wormnæs, 1996). På bakgrunn av dette er det derfor viktig at en forsker redegjør for egen tilknytning til et tema som det skal forskes på. Det vil si at forskerens førforståelse spiller en sentral rolle for dataene som blir tolket (Dalen, 2011). En forskers førforståelse handler om de meningene og oppfatningene forskeren har om temaet som studeres. Utsagn skal med andre ord tolkes av forskeren og en slik tolkning bygger først og fremst på hva informanten sier, men også forskerens førforståelse og teoretiske forståelse av temaet som studeres (Dalen, 2011). Ved å redegjøre for egen førforståelse hevder Dalen (2011) at leseren av en forskningsrapport selv kan vurdere om dette har noe å si for hvordan forskeren har tolket sine data. Jeg skal nå gjøre rede for min egen førforståelse slik at enhver leser selv kan bestemme om dette har hatt noe å si for denne studien.

### **3.1.3 Min førforståelse**

I sammenheng med at jeg bestemte meg for å skrive en oppgave om sosiale historier gikk jeg på et kurs om metoden i regi av spesialpedagogisk spisskompetanse (SPISS). Her ble jeg introdusert til metoden ved blant annet å få en innføring i bakgrunnen for metoden samt en innføring i kriteriene. Vi fikk også prøve oss på å lage en sosiale historie. Dette førte til at jeg fikk et lite bilde på hvordan sosiale historier skrives og benyttes. I tillegg til dette har jeg lest en del teori om metoden. Teorien jeg har lest er i utgangspunktet basert på Carol Gray, men jeg har også lest forskningsrapporter som både er positive og negative til sosiale historier som metode. På bakgrunn av dette har jeg dannet meg et bilde av sosiale historier som en positiv metode, men jeg har vært noe usikker på effekten av metoden. I forhold til elever med ASF er min erfaring blant annet basert på praksistiden jeg har hatt ved Universitet i Oslo. Jeg har gjennom to praksisperioder vært på skoler der det går elever med ASF, her har jeg vært en del av skoledagen til disse elevene. Min erfaring på bakgrunn av dette er at elever med ASF har ulike behov og at det derfor må benyttes forskjellige tiltak, men at elever generelt profiterer på struktur og forutsigbarhet. I tillegg har jeg jobbet i en bolig med mennesker med utviklingshemning, hvor det også var beboere med ASF. Min førforståelse av ASF har også

en teoretisk bakgrunn. Som masterstudent ved UiO har jeg i løpet av fem år vært med på flere forelesninger om ASF og derfor også lest relevant teori fra pensum. Med andre ord er min forforståelse basert på noe praktisk erfaring, men mest teoretisk erfaring.

### **3.1.4 Hermeneutisk sirkel**

For analysen av den transkriberte dataen i denne oppgaven ble den hermeneutiske sirkel benyttet. I den hermeneutiske sirkelen skal man lese en tekst flere ganger, det vil si at det er en kontinuerlig prosess av å lese delene i en tekst samt lese teksten i sin helhet (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Den hermeneutiske sirkelen fordrer at man har et dynamisk forhold til teksten, dette forholdet peker tilbake på prosessen av å lese deler og helheter av en tekst flere ganger. Med andre ord må man se på helheten for å forstå delene. I forhold til tolkning av transkribert data betyr dette at prosessen ikke er lineær, men sirkulær. Det finnes flere nivåer av den hermeneutiske sirkel. Eksempelvis vil tolkning av ett ord ikke kunne forstås uten hele setningen, på samme måte kan ikke setningen tolkes uten hele teksten. Det betyr også at intervjuet heller ikke kan forstås uten å se studien i sin helhet (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Det blir en ytterligere redegjørelse for hvordan den hermeneutiske sirkelen er benyttet i avsnitt 3.4 som omhandler analysen av datamaterialet. I det følgende blir den kvalitative metoden som er benyttet gjort rede for.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Problemstillingen for oppgaven belyser spesialpedagoger sine erfaringer med sosiale historier som metode. Befring (2002) hevder at i en kvalitativ forskningsmetode vil man rette søkelyset mot informantens erfaringer, meninger og holdninger. Med et slikt utgangspunkt er det blitt tolket at det er den kvalitative metoden som er mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen for studien. I det følgende blir det redegjort for de metodiske tilnærmingene for oppgaven.

## **3.3 Datainnsamling**

Det vil her bli gjort rede for utvalg av informanter og innsamling av data. Det å redegjøre for hvordan data er samlet inn kan også sees som en viktig del av validiteten til et studie (Kvale & Brinkmann, 2010).

### **3.3.1 Utvalg av informanter**

For å få en oversikt over hvilke skoler som benyttet sosiale historier som metode kontaktet jeg personer som jeg visste hadde erfaring med metoden. De ga meg så en oversikt over hvilke skoler og lærere som benyttet seg av metoden. Da dette var gjort, utarbeidet jeg et infoskriv til lærere og rektorer ved de ulike skolene, dette ble lagt som vedlegg i en mail jeg sendte. I mailen formulerte jeg bakgrunnen for studien og at jeg ønsket å intervju spesialpedagoger som hadde erfaring med sosiale historier som metode. Det var fire stykker som responderte på mailene hvorav to av informantene jobbet i ordinærskolen og de to andre informantene jobbet i en alternativ skole.

Kriterieutvelging blir av Dalen (2011) beskrevet som en prosess der man tar stilling til hvilke informanter som skal inngå i studien. Kriteriene for deltakelse i dette studiet var at informantene skulle være spesialpedagoger som jobbet med elever med ASF i skolen, samt at de hadde jobbet med sosiale historier i minimum 1 år. Alle informantene hadde god erfaring med sosiale historier for elever med ASF og hadde benyttet metoden mellom 2 og 20 år. Fordi det var spesialpedagogers erfaring jeg i utgangspunktet var ute etter, ble det derfor også kun benyttet spesialpedagoger som informantgruppe (Dalen, 2011). Det at informantene hadde ulik erfaring med tanke på type skole og lengde på bruk av metoden dannet dette et godt utgangspunkt for studien. Et variert utvalg kan bidra til å reflektere en variasjon og nyanser (Dalen, 2011).

### **3.3.2 Innsamling av data**

For å belyse problemstillingen ble det benyttet kvalitativt intervju som metodisk tilnærming for innsamling av data. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for dybdeintervjuer som har til formål å ”innhente fyldige og beskrivende informasjon” (Dalen, 2011, s. 13). Det kvalitative intervjuet vil også være nyttig i denne studien da fokuset er rettet mot spesialpedagoger sin erfaringer med bruken av sosiale historier fordi metoden fokuserer på å ”få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2011, s. 13). I et semi-strukturert intervju, som er benyttet i denne studien, kan man som forsker bestemme temaene for intervjuet og på denne måten sikre at intervjuet vil dreie seg om oppgavens temaer. Samtidig vil det også være rom for det spontane slik at informantenes refleksjoner rundt temaet kan bidra til å belyse momenter som ikke er med i intervjuguiden (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale & Brinkmann (2010) påpeker at det er opp til intervjueren å bestemme hvordan et semi-strukturert intervju skal utformes. Under intervjuene ønsket jeg å

være åpen for de nye retningene som intervjuet tok derfor har jeg i intervjuene hatt et fokus på det spontane i samtalen. Det vil si at jeg som intervjuer ofte stilte oppfølgingsspørsmål samt at informanten også hadde anledning til å snakke om det de syntes var viktig (Kvale & Brinkmann, 2010).

De første minuttene av et intervju er viktig fordi disse er med på å legge grunnlaget for kontakten mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuet startet derfor med å forklare informanten litt om hensikten med studien og hva slags type spørsmål intervjuguiden inneholdt. Informantene fikk også anledning til selv å stille spørsmål og jeg ga beskjed om at informantene når som helst kunne gå tilbake på et tema hvis de angret på noe de hadde sagt eller ønsket å endre noe. Dette er også i tråd med det Dalen (2011) kaller for traktprinsippet. I traktprinsippet er hensikten å starte intervjuet med spørsmål som gjør at informanten blant annet føler seg trygg, deretter stilles spørsmål som går direkte inn i studiens tema for så å ende med spørsmål som er mer generelle (Dalen, 2011).

I forkant av intervjuet ble det utført et pilotintervju. Dette var for å finne ut av hvordan det tekniske utstyret fungerte samtidig som jeg også fikk øvd meg som intervjuer (Dalen, 2011). Formålet med pilotintervjuet var å undersøke om spørsmålene var ledende og om de kunne formuleres på en annen måte samt hvordan jeg fremsto som intervjuer (Dalen, 2011). Det ble kun gjort et par endringer på utformingen av spørsmålene i etterkant av pilotintervjuet.

### **3.4 Analyse av datamaterialet**

I det kvalitative intervjuet er det informantens uttalelser som skal tolkes og analyseres (Dalen, 2011). Analyse og tolkning av data går fra en konkret til en dypere forståelse hvor forskerens førforståelse og teorien som er benyttet spiller inn for hvordan forskeren tolker og analyserer sine data. Analyse og tolkning av intervjuet kan sees som en dialog mellom forskeren og det innsamlede datamaterialet hvor formålet er å søke en dypere forståelse (Dalen, 2011). I det følgende avsnittet vil det bli redegjort for transkriberingsprosessen og analysemodellen som er benyttet i studien.

#### **3.4.1 Transkribering**

Begrepet transkribering kan forstås som noe som endrer seg og tar en annen form, for det kvalitative intervjuet der det er benyttet lydopptak er det lydfilen som skifter form fra lyd til

skrift (Kvale & Brinkmann, 2010). Transkribering er en fortolkningsprosess og det som sies i et intervju og det som fremkommer etter å ha skrevet dette ned, kan bidra med noen utfordringer. Ved å transkribere et intervju blir ansikt til ansikt kommunikasjonen redusert til et skriftlig språk og det umiddelbare samspillet kan derfor være vanskelig å få frem i transkripsjonen. Med andre ord vil kroppsspråk, tonefall og samspillet under intervjuet falle bort under transkriberinger (Kvale & Brinkmann, 2010). Det vil si at rommet for å feiltolke intervjuet er et faktum, men det finnes måter å minske feiltolkningen på.

I følge Kvale & Brinkmann (2010) vil man ved å transkribere selv få et mye tettere forhold til dataene hvilket også vil bidra til å forminske feiltolkningen. Jeg har selv transkribert lydfilene i denne studien. Kvale & Brinkmann (2010) viser også til at det første kriteriet for å transkribere er å benytte lydopptak samt sjekke at lydutstyret fungerer. Samtidig må det legges til rette for at intervjuet foregår i et rom der det er minimal bakgrunnsstøy, det vil da være lettere å lytte til lydfilen etterpå og rommet for å feiltolke vil være mindre. I denne studien ble det benyttet lydopptaker som ble kvalitetsjekkert på forhånd og intervjuene foregikk i et rom med lite støy. Lydfilene er derfor av god kvalitet og det var lett å høre hva informantene sa. I tillegg ble det benyttet hodetelefoner under transkriberingen slik at bakgrunnsstøyen ble minimert under selve transkripsjonen, noe som også gjorde det lettere å høre på lydfilene. Det var også minimalt med støy i rommene der intervjuene ble gjort. Kvale & Brinkmann (2010) viser til at det ikke finnes noen korrekt oppskrift på hvordan transkripsjonen skal gjøres, men at det heller er en rekke valg som må tas. Slike valg handler om hvor vidt transkripsjonen skal gjøres ordrett og om pauser, latter og lignende skal tas med. Valgene må basere seg på formålet med studien. Da dette studiet ikke er en språklig analyse eller konversasjonsanalyse var fokuset heller på at transkripsjonen skulle ende opp med å være lettlest (Kvale & Brinkmann, 2010). Latter, ord som er gjentatt flere ganger og lignende er derfor fjernet fra de endelige utsagnene i oppgavens resultat del. Lydfilene var ca. 1 time lange, og for å sikre at alt som ble sagt kom med i transkripsjonen var jeg avhengig av å skrive i 15 sekunders intervaller. Etter 15 sekunders tale ble lydopptaker stoppet og det som ble sagt ble skrevet ned. Etter at lydfilene var ferdig transkribert lyttet jeg igjennom en gang til for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt og for å sjekke at setningsoppbyggingen samsvarte med det som ble sagt. Det er viktig å påse at kommaer og punktum blir riktig plassert slik at ikke en setning blir feiltolket (Kvale & Brinkmann, 2010).

### 3.4.2 Tematisk analyse

I analysen av datamaterialet ble det benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) samt hermeneutisk sirkel (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i data (Braun & Clarke, 2006). Denne analysemodellen blir ofte brukt innenfor psykologien. Det er en metode som ikke har en konkret teoretisk forankring slik som for eksempel tolkningsbasert fenomenologisk analyse. Derfor er tematisk analyse veldig fleksibel, dette er også grunnen til at den er benyttet i denne oppgaven. I tillegg har tematisk analyse en konkret analysemodell. Gjennom seks faser skal et tema fange opp noe som er essensielt i datamaterialet, noe som fanger forskerens interesse og noe som står i sammenheng med problemstillingen. Når data kodes, må forskeren stille seg spørsmål om hva som former et mønster i datamaterialet. Et mønster kan være at det for eksempel er mange informanter som benytter det samme begrepet eller som snakker om det samme temaet. Temaene i denne oppgaven er basert på å plukke ut det som er tolket til å være viktig for informantene, denne tolkningen er basert på at det er flere informanter som snakker om det samme (Braun & Clarke, 2006). Tolkningen er også gjort med bakgrunn i hva jeg oppfatter som essensen i datamaterialet og er således påvirket av min førforståelse. Samtidig har også presentert teori spilt en rolle for temaene i datamaterialet.

I den første fasen skal man bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen starter allerede ved transkriberingen. Etter å ha transkribert lydfilene leste jeg igjennom datamaterialet flere ganger, dette gjorde at jeg fikk en oversikt over datamaterialet. Det å lese en tekst flere ganger er viktig for å få en dypere forståelse av datamaterialet og kan sees som en del av den hermeneutiske sirkel (Smith, Flowers & Larkin, 2009). I denne prosessen startet jeg også med å ta notater og skrive ned ideer for temaer (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha blitt kjent med informasjonen startet jeg å kode, dette gjorde jeg ved å skrive notater ved siden av utsagn jeg syntes var interessante og utsagn som flere av informantene snakket om. Ved koding er det bedre å kode for mye enn for lite, i tillegg er det viktig å få med informasjonen rundt et utsagn slik at konteksten ikke forsvinner underveis. Jeg var derfor bevisst på å kode mye i begynnelsen for så å redusere utsagnene i den endelige rapporten. Den neste fasen i tematisk analyse dreier seg om å lage temaer ut av det som er kodet. Kodene må analyseres og plasseres under overordnede temaer. For å organisere datamaterialet inn i temaer benyttet jeg tusjer med forskjellige farger hvor hver farge representerte et tema. Deretter organiserte jeg temaene i en Word-fil slik at alle utsagn ble

plassert under riktig tema. I den fjerde fasen skal alle temaene revideres og temaer som ikke har nok støtte i datamaterialet må fjernes. Det er viktig at temaene som blir lagd representerer det som faktisk blir sagt i datamaterialet, dette er også med på å sikre validiteten i oppgaven. For å sikre dette ble det transkriberte datamaterialet lest igjennom en gang til. Fase fem handler om å definere og navngi temaene. I denne fasen kan man også organisere dataene inn i undertemaer for å fange opp helheten for et tema. Dette ble gjort og analysen inneholder tre temaer hvor hvert tema har ett eller to undertemaer. I den siste fasen lager man selve rapporten. Rapporten i denne studien gir informasjon om hva det innsamlede datamaterialet inneholder samt om det samsvarer med presentert teori (Braun & Clarke, 2006).

### **3.5 Validitet**

I følge De Vaus (2014) skal en valid måling måle det den er ment å måle, dette kan eksemplifiseres ved å vise til at vi kan bruke utdanningsnivå for å måle sosial status. Spørsmålet som da må stilles er om utdanningsnivå er et brukbart mål for sosial status (De Vaus, 2014). Kvale & Brinkmann (2010) mener at validitet handler om ”hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (s. 250). For dette prosjektet vil dette bety at man må stille seg spørsmålet: i hvilken grad innehar intervjuguiden spørsmål som får frem nødvendig informasjon og er det kvalitative forskningsintervjuet en velegnet metode for å belyse spesialpedagoger sine erfaringer med sosiale historier. Befring (2002) og Dalen (2011) hevder at et kvalitativt intervju har til hensikt å samle fylldige uttalelser av temaet som forskes på. I og med at studien har til hensikt å undersøke spesialpedagoger sine erfaringer med sosiale historier, kan det argumenteres for at det kvalitative forskningsintervjuet er en hensiktsmessig metode for denne studien. Samtidig er det viktig å være klar over at det heller ikke finnes noen garanti for at informanten gir svar som samsvarer med virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2010). Fremstilling av sosiale historier i denne studien vil derfor bære preg av informantenes meninger om metoden, og dette trenger dermed ikke nødvendigvis å gjenspeile andre spesialpedagoger sine meninger om metoden.

Studien baserer seg på semi-strukturert intervju for å samle inn data. Dette er skjelettet til oppgaven og er derfor også grunnlaget for analyse og tolkning for oppgaven (Dalen, 2011). For å kunne tolke og analysere intervjuet er det vesentlig at de data som samles inn er gode beskrivelser som gir fylldig informasjon om temaet det forskes på. Ved å stille spørsmål som gir informanten anledning til å svare grundig og gi gode uttalelser styrkes validiteten i

dataene (Dalen, 2011). Dette ble gjort ved å gi informantene god tid til å svare samtidig som prøveintervjuet ga en mulighet til å vurdere om spørsmålene ville gi gode svar.

I følge Kvale & Brinkmann (2010) handler ikke validitet bare om å undersøke en fase i forskningsprosjektet, validitet er noe som må være sentralt i hele prosessen. Dette har vært et fokus i studien og blir fremstilt i det neste avsnittet ved å redegjøre for Maxwells (1992) inndelinger av validitet.

### **3.5.1 Deskriptiv validitet**

I følge Maxwell (1992) er det viktig at forskere innenfor den kvalitative tradisjonen viser til resultater som er faktiske. Det vil si at forskeren må være sikker på at de data som transkriberes er i tråd med det som faktisk ble sagt i intervjuet. Dette er en utfordring fordi det setter krav til en objektiv fremstilling av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Deskriptiv validitet betyr at forskerens transkripsjon skal være fri for tolkning og handler derfor om å gjøre veien fra intervjuet til det transkriberte datamaterialet så valid som mulig (Maxwell, 1992). Ved å ha et fokus på å transkribere ordrett, har dette prosjektet søkt å fremstille informantenes meninger slik de fremkommer i lydfilen. I dette prosjektet ble det benyttet lydopptaker under intervjuet, intervjuet er så transkribert kort tid etter at intervjuet fant sted. For å sikre at det transkriberte materialet samsvarte med intervjuet foregikk transkripsjonsprosessen for hvert intervju i tre faser. I den første fasen ble intervjuet transkribert ordrett, deretter ble lydopptaket spilt en gang til for å sikre at det som var transkribert samsvarte med lydopptaket. For å få en flyt i datamaterialet besto den tredje fasen av å fjerne overflødige ord. Ved utarbeiding av analysedelen ble også intervjuene spilt av for å sikre at uttalelser ble riktig skrevet.

Kvalitativ forskning skal ikke bare fokusere på valide beskrivelser av innsamlet data, men forskningen skal også fokusere på hva temaet det forskes på faktisk betyr for informantene. Maxwell (1992) kaller dette for tolkningsvaliditet som er det neste temaet.

### **3.5.2 Tolkningsvaliditet**

Tolkningsvaliditet handler om hvordan dataene tolkes av forskeren og fokuset skal her være styrt mot informantenes meninger om temaet som det forskes på (Maxwell, 1992). I dette



prosjektet er det sosiale historier som metode som belyses. Problemstillingen retter fokuset mot spesialpedagogenes *erfaringer*. Tolkingsvaliditet vil i denne konteksten derfor dreie seg om hva informantenes erfaringer er og hvordan jeg tolker disse. Dalen (2011) påpeker at tolkningsvaliditet handler om at forskeren skal se etter sammenhenger og at disse skal gi en dypere forståelse av temaet som det forskes på. Samtidig skal de forstås i en helhet (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Det er informantenes egne meninger som er i fokus og sånn sett er informantene selv ansvarlige for det som blir sagt. Dog er det forskeren som tolker disse og ansvaret vil derfor ligge på forskerens evne til å formidle dette i tråd med informantenes opplevelse (Maxwell, 1992).

Deskriptiv validitet er selve grunnlaget for blant annet tolkningsvaliditeten, sier Maxwell (1992). Dalen (2011) påpeker at det derfor må foreligge gode beskrivelser fra informantene og at dette er en forutsetning for tolkning. Samtidig vil egen forforståelse spille en rolle for tolkningen av data og hvordan disse fremstilles i den endelige forskningsrapporten (Dalen, 2011).

### **3.5.3 Teoretisk validitet**

I følge Maxwell (1992) dreier teoretisk validitet seg om noe annet enn beskrivelser og tolkning. Det handler om hvilke teorier forskeren har som basis samt hvilke teorier som utarbeides fra datamateriale (Maxwell, 1992). Denne oppgaven har et teoretisk utgangspunkt der eksisterende teorier er grunnlaget for utarbeiding av intervjuguiden samt analysen og tolkningen. Samtidig har det også vært et fokus på om det kan utvikles temaer ut fra empirien. Induktivistene ser teori som utsprunget fra erfaring og observasjon, mens deduktivistene benytter data og empiri for å lage teorier (Kvernbekk, 2002). Kvernbekk (2002) viser til at det ofte ikke er slik at man enten benytter induksjon eller deduksjon, men at det som oftest benyttes en blanding av disse to. I følge Dalen (2011) kan abduksjon sees på som en blanding av induksjon og deduksjon. Denne oppgaven har en abduktiv tilnærming der en del av analysen springer ut fra presentert teori, samtidig har også innsamlet data vært et grunnlag for utarbeiding av temaer.

### 3.5.4 Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt det som studeres kan overføres til en annen situasjon (Maxwell, 1992). Generalisering av kvalitative data søker ikke å være gyldige for en større populasjon, slik som i kvantitativ data, men har heller som mål å gjelde for en mindre gruppe. Maxwell (1992) deler generalisering inn i to, indre (internal) og ytre (external) generalisering. Ytre generalisering dreier seg om hvor vidt resultatet fra studien kan overføres til en større populasjon. Indre generalisering handler om resultatene kan generaliseres innad i den gruppen eller institusjonen hvor studien foregikk. Intervjuene i denne studien foregikk på skoler. En undersøkelse av den indre generaliseringen, vil derfor være hvor vidt resten av skolen har den samme oppfattelsen av sosiale historier som informantene. Maxwell (1992) påpeker at intervjuet innehar visse problemer for den indre generaliseringen. Dette er fordi forskeren kun er i kontakt med informanten over en veldig kort periode og konklusjoner trekkes på bakgrunn av denne korte tiden sammen. Hadde denne tiden vært lengre, ville kanskje informantens handlinger og perspektiver vært annerledes. En studie kan være deskriptiv, tolkningsmessig og teoretisk valid, ved at studien representerer informantens perspektiv under intervjuet, men går glipp av andre perspektiver som ikke kommer til uttrykk i intervjuet. Det er viktig å anerkjenne intervjuet som en sosial interaksjon som innebærer en relasjon mellom intervjueren og informanten. Situasjonen er sårbar fordi den avhenger av relasjonen mellom forsker og informant og dette kan medføre at informantens handlinger og tanker kan være annerledes i en annen situasjon med en annen intervjuer hvilket påvirker validiteten i forskningen (Maxwell, 1992).

Kvale & Brinkmann (2010) stiller seg spørsmålet om det er slik at studier alltid må generaliseres. Kvalitative studier har ofte få informanter og det er derfor en vanlig kritikk hvor vidt studiene kan generaliseres. Kvale & Brinkmann(2010) påpeker at det ikke alltid er nødvendig at resultater må være gyldige universelt. Kunnskapen som oppstår er viktig informasjon om ”måter å forstå og handle i verden på” uavhengig om den er gyldig universelt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 265). Sånn sett vil studien kunne inneha viktige perspektiver på sosiale historier som metode uten at disse nødvendigvis er generaliserbare for en større populasjon.

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om troverdigheten av forskningsresultatene og således påliteligheten av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2010). Et naturlig spørsmål å stille her, er om forskningen vil gi de samme resultatene hvis den ble utført av en annen forsker på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2010). En kan stille seg spørsmålet om informantene vil svare det samme hvis en annen forsker gjennomførte studien. I og med at intervjuet er basert på et semi-strukturert intervju, besto deler av intervjuet gjennom det spontane i samtalen. Det vil si at jeg som intervjuer fulgte opp med spørsmål som ikke var en del av intervjuguiden. På denne måten vil reliabiliteten av studien være svekket da det vil være vanskelig for annen forsker å vite mine oppfølgingsspørsmål. Kvale & Brinkmann (2010) understreker viktigheten av det spontane og kreative i intervjuet hvor improvisasjon og fornemmelser skal følges opp av intervjueren. Det er klart at dette påvirker reliabiliteten, men på den andre siden er dette også viktig for nettopp å bevare sin egen intervjustil. Siden det er benyttet kvalitativt intervju som metode i denne studien er det også reliabiliteten ved intervjuet som metode det kan stilles spørsmål ved (Kvale & Brinkmann, 2010). For å sikre reliabiliteten i et intervju kan man ta flere grep. Først og fremst er intervjuguiden forsøkt formet slik at spørsmålene ikke virker ledende. Dette er viktig fordi ledende spørsmål kan bidra til at intervjueren farger informanten med eget syn, hvorpå informantens syn ikke vil komme frem. Komma og punktum kan også ha mye å si for hvordan man tolker et utsagn derfor er lydopptaket lyttet til en gang til etter at intervjuet ble transkribert for så å sette komma og punktum der dette hørt ut riktig ut (Kvale & Brinkmann, 2010).

### **3.7 Forskningsetiske hensyn**

I dette prosjektet er det tatt hensyn til de etiske retningslinjene utformet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Forskningsetikk handler om verdier, normer og institusjonelle bestemmelser som skal regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006). Nærmere bestemt skal de etiske retningslinjene gi en oversikt over hva som er rett eller galt, akseptabelt eller forkastelig, verdig eller uverdig for forskningen (Befring, 2002). Dette setter krav til forskerens redelighet og de forskningsetiske retningslinjene skal derfor bidra til å hjelpe forskeren å reflektere over viktige etiske betraktninger, normer, skjønn og valg (NESH, 2006). Forskningsetikk blir på denne måten moralske betraktninger hvor ansvaret for å overholde de

etiske retningslinjene er en viktig del av forskningen (NESH, 2006). Retningslinjene inneholder krav som ikke skal fravikes og etiske hensyn hvor noen retningslinjer viser til at de skal følges, mens andre har en anmodning om at de bør følges (NESH, 2006). Enhver forsker har selv ansvar for at en studie tar etiske hensyn og følger lover og regler for forskningen. Personvernombudet for forskning (NSD) skal bidra til at forskningsprosjekter ivaretar lovpålagte plikter, slik som å for eksempel ivareta personopplysningsloven. Etter en samtale med NSD ble det besluttet at denne studien ikke trengte å søke om godkjenning da studien har som formål å intervju spesialpedagoger om deres erfaringer om en metode. Hadde studien derimot hatt til formål å intervju elever med ASF, ville dette stilt krav til at studien måtte søke godkjenning fra NSD. For å forsikre meg om at denne studien ikke var meldepliktig har jeg også gjennomført meldeplikttesten som ligger på NSD sine nettsider (<http://www.nsd.uib.no/personvern/index.html>).

Selv om studien ikke er søkt NSD, er det likevel viktig å klargjøre studiens etiske hensyn. I forkant av intervjuene utformet jeg et informasjonsskriv som hadde til formål å informere aktuelle informanter om studien. Dette er i tråd med de etiske retningslinjene som blant annet stiller krav til et informert og fritt samtykke i forskningen (NESH, 2006). I kravet om informert og fritt samtykke vises det til at de aktuelle informantene skal få beskjed om at de til enhver tid har rett til og krav på å trekke seg fra intervjuet og det uten negative konsekvenser. Dette innebærer blant annet at informantene ikke skal presses til å delta i intervjuet (NESH, 2006). I tillegg til dette er det helt vesentlig at informantene får informasjon om hva studien skal dreie seg om, en slik informasjon skal også gis på en forståelig måte. Det vil si at det tydelig skal komme frem i informasjonsskrivet hva studien dreier seg om (Dalen, 2011). For å sikre informert og fritt samtykke ble det sendt ut et informasjonsskriv til både rektor ved de aktuelle informantenes skole og til informantene selv. Dette samtykket ble sendt per. mail hvor det også fulgte med en svarslipp som skulle underskrives av informantene (Dalen, 2011). Alle informantene har skrevet under samtykkeerklæringen og har frivillig deltatt i studien, det vil si at de også fikk klar beskjed om at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien (NESH, 2006). Rektorene har i tillegg godkjent at informantene fra de respektive skolene stilte til intervju. Forskningen stiller også krav til anonymitet, dette betyr at all personlig informasjon er behandlet konfidensielt og all data som er lagret er derfor slettet etter studiens ferdigstilling (NESH, 2006).

For å kunne forske på spesialpedagogenes erfaringer med bruken av sosiale historier vil de aktuelle informantene måtte komme med eksempler fra skolehverdagen. Disse eksemplene kan være knyttet til individuelle elever som stiller krav til å ivareta hensynet til utsatte grupper og hensynet til en tredjepart (NESH, 2006). Ethiske problemstillinger i forhold til denne oppgaven vil være å bevare informantenes anonymitet slik at erfaringene informantene kommer med ikke kan tilbakeføres til dem selv eller til de elevene det blir snakket om. Intervjuguiden er formet slik at det først og fremst er informantenes erfaringer som er i fokus. Der hvor sensitiv informasjon, slik som navn på skoler og personer, er blitt gitt har jeg valgt å erstatte dette med "NN". Det å skrive en oppgave om elever med ASF som en gruppe som har behov for hjelp til å fremme sosial kompetanse kan virke stigmatiserende. Derfor er oppgavens tema også støttet opp med teori og relevant forskning som viser til at sosiale historier kan være en positiv metode for denne elevgruppen. Dette er også gjort for å ta hensyn til en tredjepart (NESH, 2006) som i dette tilfellet er elever med autisme-spekterforstyrrelser. For at denne elevgruppen ikke skal bli negativt fremstilt må det også tas hensyn til mulige utilsiktede virkninger (NESH, 2006). Informasjonen som blir gitt i intervjuene er derfor forsøkt fremstilt på en måte som ikke virker krenkende med tanke på elever med ASF. Samtidig sies det også i de forskningsetiske retningslinjene at det er viktig å forske på temaer som kan bidra til at for eksempel en metode blir forbedret og at dette også noen ganger kan føre til at noen føler seg tråkket på. Det er viktig å poengtere at denne oppgaven er gjort i beste hensikt om å bidra til en større forståelse av sosiale historier som metode, samt hvordan metoden på best mulig måte kan benyttes for elever med ASF.

Igjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å gjøre studien transparent (Kvale & Brinkmann, 2010) slik at de valgene som er gjort og hvilken betydning disse valgene har for studien er tydelig for leseren. I det neste kapitlet følger en redegjørelse for funnene som er gjort samt en drøfting av resultatene opp mot tidligere presentert teori.

## 4 Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet blir resultatene fra analysen redegjort for og drøftet opp mot tidligere presentert teori. Kapittelet er delt inn i ulike temaer med hver sine undertemaer.

Det første temaet dreier seg om det *sosiale spillet*. Det sosiale spillet er tolket til å handle om sosiale koder og regler samt hvilke sosiale ferdigheter informantene mener eleven trenger informasjon om. Deretter presenteres oppgavens andre tema som handler om hvordan informantene *kartlegger og tilrettelegger* for bruk av sosiale historier. Det siste temaet i analysen heter *hvorfor sosiale historier?* og handler om hvilke faktorer informantene legger til grunn for valg av sosiale historier som metode. Disse tre temaene er sammen ment å belyse problemstillingen for oppgaven, nemlig *hvilke erfaringer har spesialpedagoger med sosiale historier som metode for elever med autisme-spekter-forstyrrelser, og hvordan kan sosiale historier bidra til å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen?*

Etter en kort presentasjon av informantene skal det redegjøres for hovedfunn, deretter følger resultatene sammen med teoretisk drøfting.

Informant 1 er utdannet førskolelærer og spesialpedagog. Informanten jobber på en skole der det går flere elever med ASF. Informanten har benyttet sosiale historier som metode i omtrent 2 år og skriver ofte sosiale historier for disse elevene. Informant 2 er utdannet spesialpedagog og har jobbet med elever innenfor autisme-spekteret i mange år. Informanten har 6 års erfaring med å bruke sosiale historier som metode. Informanten jobber nå på en skole der det går elever med ASF og benytter sosiale historier som metode for denne elevgruppen. Informant 3 og informant 4 er de som har lengst erfaring med sosiale historier som metode da begge har over 20 år med erfaring. Begge er utdannet spesialpedagoger og har jobbet med elever med ASF i mange år.

Resultatene i studien kan tyde på at informantene generelt er positive til sosiale historier som metode for elever med ASF. Det ser ut som sosiale historier fungerer som en veileder for hvordan spesialpedagogene kan hjelpe elevene med å forstå sosiale hendelser og sosiale koder. Dette kan igjen bidra med å fremme sosial kompetanse hos elevene. Informantene synes også at det er en metode som er nyttig og som fungerer veldig godt.

## 4.1 Det sosiale spillet

Det kommer frem av intervjuene at elever med ASF har behov for informasjon om hva de skal gjøre i gitte situasjoner og ofte er det snakk om situasjoner som krever sosial kompetanse. En informant sier at det sosiale spillet er vanskelig å forstå for elevene og at sosiale historier er en hjelp og et verktøy til å forstå regler for det sosiale spillet: ”Jeg tenker hele tiden at sosiale historier er en oversikt, at det er en hjelp til å forstå et spill man ikke har reglene på” (Informant 2).

### 4.1.1 Hva er sosiale historier?

Informantene fikk spørsmål om hva de mener en sosial historie skal bidra med. Noen svarte at sosiale historier fungerer som en slags veiviser som skal gi eleven nyttig verktøy til å mestre hverdagen på skolen. Eksempelvis opplever en av informantene at sosiale historier fungerer som en rettleiding og en bruksanvisning for hva eleven kan gjøre i bestemte situasjoner:

*”Kanskje en sånn rettleiding på hva de kan, eller en løsning på hva de kan gjøre i gitte situasjoner da (...). Det blir på en måte som en bruksanvisning eller som dette-skal-du-gjøre-hvis-dette-skjer (...), eller det blir litt det med oppskrift da, å hjelpe de å finne en måte å tenke på da, en løsning”* (Informant 1).

Informanten sammenligner her en sosiale historie med en bruksanvisning. Dette sammenfaller med Gray (2010) sin definisjon ved at informanten mener at historien skal gi en *forklaring*. Gray (2010) påpeker blant annet at en sosial historie skal bidra med informasjon som forklarer en situasjon, ferdighet eller ett begrep. I en bruksanvisning blir man fortalt hva som skal gjøres skritt for skritt og bidrar sånn sett med en forklaring på hva som skal til for å lykkes. En bruksanvisning kan i tillegg sammenlignes med en oppskrift som sees som et viktig poeng av en annen informant. Informanten sier i følgende utsagn at en sosial historie er som en oversikt over et spill der eleven ikke har fått utdelt reglene.

*”Jeg tenker hele tiden at sosiale historier er en oversikt, at det er en hjelp til å forstå et spill man ikke forstår reglene på, og det å nesten være litt sånn, ja, det er rett og slett en hjelp til å knekke en sosial kode da. Det er på en måte tenker jeg, det jeg ser,*

*det jeg har fått opplevelsen av ved å jobbe med eleven jeg har jobba med er at verden føles fryktelig uoversiktlig og at de sliter på en måte med [å] knekke hva er det som skjer rundt meg, hvorfor er det og det? Jeg husker det var en elev som sa til meg en gang at han følte at hele verden spilte et spill som han ikke hadde fått utdelt reglene til (...) det tenker jeg (...) at det er de reglene en sosial historie kan være med på å gi litt av da” (Informant 2).*

Denne informanten forteller at elever med ASF opplever verden som uoversiktlig, og at elevene har behov for hjelp til å forstå sosiale koder hvilket en sosial historie skal bidra med. På samme måte forstår Nyheim et al. (2013) sosiale historier som en metode som bidrar til å gi eleven informasjon om andres perspektiv, og hvordan eleven selv skal være i en bestemt situasjon. Informasjon om andres perspektiv og hvordan man selv skal være, er informasjon som forklarer sosiale koder. Ved å gi eleven denne typen informasjon, vil også eleven få en bedre oversikt over hvilken atferd som forventes. En sosial historie kan også sees som en oversikt for å sette noe sammen til en helhet. Slik blir sosiale historier forstått som en metode som bidrar med en oversikt og en helhet med informasjon om hvordan man kan lykkes i en gitt situasjon. En annen informant forklarer sosiale historier som et redskap for eleven som skal fungere som en støtte og sammenligner sosiale historier med en krykke: ”*som en krykke, en veldig, veldig, veldig, god krykke*” (Informant 4).

Poenget understrekes ytterligere av en av de andre informant som vektlegger at en sosial historie skal bidra med å ”*forklare noe av det der sosiale spillet, de uskrevne reglene vi har som er helt gresk for mennesker med autisme rett og slett*” (Informant 3). Informanten mener at det sosiale spillet er vanskelig å forstå for elever med ASF og at sosiale historier kan gi en forklaring på dette spillet. I tillegg knytter den samme informanten de diagnostiske kriteriene opp mot hva en sosial historie skal bidra med. Det vil si at informanten blant annet nevner det å tolke kroppsspråk som en av kjernevanskene til denne elevgruppen, i ICD-10 ligger dette innenfor vansker med *språk og kommunikasjon*. Informanten sier at en sosiale historie skal bidra med informasjon som blant annet hjelper eleven med å forstå nonverbal kommunikasjon:

*”Det er jo selve kjernevansken det ikke sant, det å ikke kunne lese kroppsspråk, all den nonverbale kommunikasjonen, 80% av kommunikasjonen går dem hus forbi og det er den verbale kommunikasjonen (...), den tar de jo bokstavelig, de forstår ikke*



*sammenhengen de...(…) vi er som...vi er så veldig utydelige for mennesker med autisme, vi sier ikke det vi mener, vi oppfører oss sånn at vi er vans...vi oppfører oss veldig tvetydig, alt det som de sliter med skal på en måte...skal man kunne forklare dem og gi dem informasjon om gjennom en sosial historie” (Informant 3).*

Sosiale historier blir med andre ord sett på som en metode som bidrar til å gi informasjon eksplisitt. Dette understrekes videre ved at samme informant sier følgende: ”*det at de får informasjon som alle har gått ut i fra at de har som de aldri har fått eksplisitt*” (Informant 3). Martinsen et al. (2006) poengterer også dette som vesentlig i undervisningen for elever med ASF.

I tillegg sier en informant at elever med ASF ofte har et snevert fokus som gjør at eleven ikke får med seg helheten og dermed også blir sosialt klumsete. Sosiale historier skal derfor også bidra med å hjelpe eleven til å ha riktig fokus. Metoden skal ifølge informanten bidra med informasjon som hjelper elevene til å samle fokus:

*”Å forklare barnet hva slags informasjon det skal se etter i situasjonen for å vite om den skal velge denne typen atferd eller en annen type atferd, for det er jo ofte det [at] ting går de hus forbi fordi de fokuserer på feil ting. Så de blir...de er sosialt veldig forvirret ofte, hvis du lærer dem hva de skal se etter for å gjøre riktig, så er det viktig informasjon for dem” (Informant 3).*

Dette er i tråd med teorien om at elever med ASF har en svakere helhetsoppfatning (Happé, 1999) som kan føre til et fokus styrt mot detaljer. Dette blir også poengtert av en annen informant som sier følgende:

*”Jeg tror [at] det ofte (...) hvis man tenker på den der sentral koherens, tror jeg det heter, tanken om at det er en del av autisme problematikken da, at det å ta deler og gjøre det til en helhet det er jo svært vanskelig, og det tror jeg heller ikke en sosial historie klarer og få, men jeg har jo opplevd at den at den har gitt en litt sånn aha-opplevelse” (Informant 2).*

Informanten viser her til den sentrale koherens som kan tolkes som teorien om at elever med ASF har vansker med å se helheten (Happé, 1999). Informanten tror ikke at en sosial historie

er en metode som kan kompensere for de sosiale vanskene denne elevgruppen har, men at det i enkelt situasjoner kan bidra til at en elev får en større innsikt og forståelse av en situasjon. Dette beskrives også av en annen informant: ” *også er han blitt bevisst det selv, det var han ikke før, han bare jeg gråt ikke nå så du det, ja, så det er jo fint, så det er tydelig at han ser sin egen reaksjon på en måte, ja*” (Informant 1). En annen informant sier også at elever som informanten selv har snakket med uttrykker at det de har behov for er informasjon, fordi det er veldig vondt å oppleve at man ikke mestrer sosialt: ”*De sier jo det selv det er jo ikke det at jeg ikke vil, så det er jo veldig ubehagelig for dem å mislykkes så mye sosialt for dem som de gjør så det de ønsker er jo informasjon og forklaringer sånn at de kan få til ting, mestre sosialt*” (Informant 3).

For å oppsummere så blir det sosiale spillet og de sosiale kodene beskrevet av informantene som et vanskelig område for elevene med ASF. Sosiale historier skal bidra med informasjon om det sosiale spillet og samtidig fungere som en støtte i det sosiale livet på skolen. I neste avsnittet blir det redegjort for hvilke sosiale ferdigheter elevene trenger støtte og informasjon om.

#### **4.1.2 Sosial kompetanse**

En informant knytter sosiale koder opp mot hva en sosial historie er: ” *det er rett og slett en hjelp til å knekke en sosial kode*” (Informant, 2). Og det kan tolkes dit hen at sosiale historier kan være et verktøy som kan brukes for de sosiale vanskene elever med ASF har. Med andre ord er sosiale historier et hjelpemiddel for å fremme sosial kompetanse hos elevene. På spørsmål om hvordan informantene mener at en sosiale historie kan bidra med sosial kompetanse, svarer informantene at sosiale historier rett og slett bidrar med informasjon om sosiale regler.

En informant forteller eksempelvis at sosiale historier fungerer for å fremme sosial kompetanse ved å ”*forklare sosiale regler og hvorfor folk gjør som de gjør og hva de forventer seg av deg når du gjør som du gjør for eksempel. Og hvordan du kan oppnå det du egentlig vil*” (Informant 3). Denne informanten mener at en sosial historie kan bidra med at elevene forstår at han/hun kan påvirke den aktuelle situasjonen. Dette er også en av delene i Ogden (2010) sitt sosiale kompetanse begrep, nemlig det å kunne påvirke miljøet i ens eget favør. Sånn sett samsvarer Ogden (2010) sin definisjon av sosial kompetanse til en viss grad

med det informantene forteller at elevene har vansker med. En annen informant sier at elever med ASF ofte mangler ferdigheter i å håndtere konflikter, samarbeide og å si i fra: *”da avdekker du veldig ofte manglende sosiale ferdigheter på å løse konflikter, samhandle med andre, si fra om ting”* (Informant, 4).

Alle informantene uttrykker at elevene ofte har behov for informasjon som handler om hva de kan gjøre i gitte situasjoner, hvem de kan be om hjelp, hva andres perspektiver på hendelser er og hvordan de kan løse konflikter. Ogden (2010) viser også til at sosial kompetanse dreier seg om å kunne være løsningsorientert i møte med misforståelser og å regulere egen atferd på en hensiktsmessig måte. Ut i fra dette kan en forstå det slik at sosiale historier om denne type ferdigheter fremmer sosial kompetanse.

En annen sentral ferdighet informantene nevner, er det å rekke opp hånda og å tape i spill. De forteller at det er vanskelig for eleven å forstå når de skal rekke opp hånda i timen og når de ikke skal gjøre det. I tillegg forteller alle informantene at det å tape i spill, er noe mange elever med ASF synes er vanskelig.

*”Jeg har skrevet en sosial historie om å tape i spill fordi vi har jo mange elever som ikke er så glad i det og den føler jeg faktisk er blitt generelt, eller at dem har generalisert den til konkurranse generelt så det kan jo skje. Men det som jeg opplever er tanken bak sosiale historier er jo også det at man faktisk går ned i delene da, for å gi dem en oversikt”* (Informant 2).

Informanten forteller her om en sosial historie som er skrevet for det å tape i spill, historien er blitt generalisert til andre situasjoner som handler om å vinne eller å tape. Å spille spill handler om å samhandle, om å tilpasse seg og å følge regelen i spillet. Det å spille et spill setter dermed krav til disse ferdighetene. Elever med ASF kan ha vansker med å ta andres perspektiv (Martinsen et al. 2006), det kan ha som konsekvens at det er vanskelig å forstå at motparten vinner og at eleven selv taper. I tillegg kan elever med ASF ha vansker med tur-taking (Martinsen et al. 2006), noe som er en ferdighet som kreves i spill, nettopp fordi man må vente på tur. Dette samsvarer også med teorien om at elever med ASF mangler evnen til å mentalisere, nettopp fordi det å mentalisere handler om å kunne ta andres perspektiv (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Videre forteller en informant at det å rekke opp hånda, det er noe de jobber mye med og at en elev med ASF har fått en sosial historie om dette. Informanten forteller at sosiale historier har fungert godt som et tiltak for å forklare eleven når man skal rekke opp hånda: ”Så har vi jobbet med det å rekke opp hånden, det har han blitt veldig flink til” (Informant 1). På den andre siden forteller den samme informanten at det ikke bare er å gi en elev en oppskrift på å følge reglene i for eksempel ”stiv heks”, denne leken er åpen for regelendring underveis, noe som kommer uforberedt på eleven. Dette gjør ofte at eleven med ASF faller utenfor fordi han/hun ikke har fått med seg de nye reglene:

*”Men da har han, jeg tror, i et par tilfeller så har han, spilt med (...) det er ikke en fast regel, plutselig blir det sånn (...) og neste gang så er det sånn. Men da har det blitt sånn at han, hvis han plutselig da blir tatt og han ikke har forstått reglene og de har lagd en ny regel, da kan han...da kan det bli veldig ødeleggende for han. Da blir han veldig lei seg” (Informant 1).*

Informanten forteller her at spill oppleves som uforutsigbart for elevene og at informanten da må hjelpe eleven for å finne strategier for å takle endringer i regler. Informanten synes slike hendelser er utfordrende. Eleven har vansker med å si i fra til de andre elevene at han ikke forstår reglene og at han med dette også blir en taper i spillet. Dette går igjen utover selvtillitten til eleven. Informanten forteller at de prøver å gi eleven verktøy som kan hjelpe han når han ikke vet hva han skal gjøre, hvorpå sosiale historier er verktøyet som benyttes.

*”Så da har vi jobbet med det om å hjelpe han, det jobber vi fremdeles med og det er vanskelig og si, og sette ord på hva han kan gjøre for han sier eller (...) han sier ikke fra for han får ikke forsvart seg selv, han vet ikke hva han skal si sånn at han alltid blir den som taper (...), andre sier du gjør det og det og det, og så vet ikke han og så står han der og bare begynner å gråte” (Informant1).*

Først og fremst kan det tolkes dit hen at informantens utsagn handler om disse elevenes behov for forutsigbarhet og struktur. Dette samsvarer også med Martinsen et al. (2006) sine tanker om elevenes behov innenfor dette området. For det andre er også informantens forståelse i tråd med teorien om svekkede eksekutive funksjoner (Happé, 1999). Denne kognitive teorien går nettopp ut på at elever med ASF har svekkede evner til å blant annet planlegge (Happé, 1999), hvilket kan føre til at elevene har behov for tilretteleggingstiltak som bidrar til å

strukturere hverdagen. Elevene trenger ikke bare informasjon og oversikt om hvordan de kan be om hjelp eller hvilke strategier som skal benyttes for å finne ut av reglene i en lek, men også hvordan man kan si at man *ikke* har lyst til å være med i leken: ”*det med å si, nei takk, jeg har ikke lyst til å være med å leke*” (Informant 4). Dette tydeliggjør elevgruppens vansker med å uttrykke egne behov og tanker. Hvilket igjen gjenspeiler den emosjonelle forståelsesutfordringen hos elever med ASF (Øzerk & Øzerk, 2013).

Dette undertemaet har handlet om hva informantene mener en sosial historie skal bidra med samt hvilke sosiale ferdigheter informantene erfarer at elever med ASF mangler kunnskap om. Informantene viser til at en sosial historie kan bidra med å gi informasjon om det sosiale spillet hvilket de opplever er nyttig for eleven. I det neste tema blir informantenes forståelse av kartlegging og tilrettelegging for sosiale historier drøftet og redegjort for.

## **4.2 Kartlegging og tilrettelegging**

Informantene hevder at kartlegging er viktig for å finne ut av hvilken informasjon eleven har behov for. Kartleggingen bidrar til at man avdekker elevens språklige forståelse og elevens opplevelse av en situasjon. Dette sammenfaller med Gray (2010) som påpeker at for å finne ut av hvilken informasjon eleven har behov for, og med dette finne elevens perspektiv, må man kartlegge. Det er to temaer som informantene trekker frem som de viktigste med tanke på det å kartlegge, disse er; å ta elevens perspektiv og ”å treffe riktig”. Dette er også kapitlets undertemaer.

### **4.2.1 Å ta elevens perspektiv**

Hva legger informantene i begrepet å ta elevens perspektiv? Informant 3 beskriver det som å ta: ”*utgangspunkt i egenskaper ved, mennesker med autismes måte å forstå verden og leve på*”. Det å ta elevens perspektiv handler altså om å forstå hvordan eleven opplever verden. At informanten synes det er viktig å ta elevens perspektiv understrekes ytterligere når informanten sier at sosiale historier som metode ”*er veldig riktig (...) det får deg til å fokusere mye på kartlegging, mye på å ta barnets perspektiv, og på å tilrettelegge*” (Informant 3). Informanten anser dermed sosiale historier som et velegnet verktøy for elever med ASF, hvorpå kartleggingen er en nødvendig og viktig del for å forstå elevens perspektiv. Med andre ord blir kartlegging vektlagt som den viktigste komponenten for å finne ut av hvilken informasjon eleven har behov for. Samtidig mener informanten også at det er mange

som kartlegger for lite og dermed vil dette føre til dårlig tilrettelegging for elevens forutsetninger og behov:

*”Det folk gjør feil er at de kartlegger for lite, de kjenner barnet for lite, de bruker begreper som barnet ikke forstår, de gir begrunnelser som passer for dem selv og ikke for barnet, man må jo vite hvilken funksjon en uhensiktsmessig atferd har hvis man skal hjelpe det barnet i å velge en annen strategi (...). Jeg ser kartlegging er for lite vektlagt, folk bare setter i gang med å skrive en historie (...) for at de vil at barnet skal endre atferd, uten å tenke på hvorfor i all verden gjør han det” (Informant 3).*

Alle informantene legger vekt på at det er viktig å ha elevenes perspektiv som utgangspunkt når man skal lage en sosial historie. Dette er i tråd med kriteriene for en sosial historie, hvor det å kartlegge for å finne elevens perspektiv sees som vesentlig for en effektiv historie (Gray, 2010). Gray (2010) påpeker også at det er mange som overser kriteriet om å kartlegge og at dette bidrar til en del ineffektive historier. Gray (2010) argumenterer for at elever med ASF har ulike utgangspunkter for å tolke sosiale situasjoner, derfor er det viktig å kartlegge. Med dette finner man ut av hvilken type informasjon eleven har behov for, samtidig finner man også ut av elevens perspektiv (Gray, 2010).

En annen informant utdyper det å ta elevens perspektiv med følgende utsagn: *” Vi finner ut hva er deres perspektiv og det er derfor vi lærer så utrolig mye av å snakke med de som har diagnosen, for (...) ellers så tenker vi nevrotypisk vi tenker ut i fra oss selv, men etter hvert så klarer man å tenke litt mer autistisk”* (Informant 4). Ut i fra dette kan det tolkes at denne informanten også synes at kartleggingen av eleven er en forutsetning for å bruke sosiale historier som metode. Det fører til at vi vender perspektivet fra oss selv og til elevens perspektiv og behov. I tillegg sier også den samme informanten at vi må ha respekt for deres vansker, i denne sammenhengen vil dette si respekt for deres perspektiv på de situasjonene som oppstår. Om sosiale historier som metode sier informanten at: *”Metoden hjelper oss til å forstå dem bedre (...), det er mye mer respekt for autisme, respekt for deres forståelsesvansker”* (Informant 4). Dette samsvarer med Martinsen et al. (2006) som også sier at tilrettelegging i skolen først og fremst må ta hensyn til de vanskene elever med ASF har. Å ta elevens perspektiv handler altså om at vi må settes oss inn i hva det vil si å ha ASF, det vil si alle vansker diagnosen bringer med seg, samtidig som vi må forstå hvilke konsekvenser dette vil få for deres tolkning av verden.

Alle informantene ser det som deres oppgave å ta elevens perspektiv. Dette forstås ut ifra at informantene synes det er viktig å finne ut av hvilken informasjon eleven har behov for. Betydningen av elevens perspektiv understrekes ytterligere når det også påpekes at når en historie er mislykket, er det ikke metoden eller eleven sin skyld, det skyldes derimot en lite grundig kartlegging som ikke har søkt å forstå elevens perspektiv: ”...og noen ganger så kan de synes det er interessant men det virker ikke men da er det ikke elevens skyld, da har ikke vi kommet med den informasjonene de trengte” (Informant 4). Dette viser tilbake til poenget til Gray (2010) om at det er mange som overser kriteriet om å kartlegge, og at dette er årsaken til at en historie ikke fungerer.

En av hovedmetodene informantene benytter for å kartlegge elevens perspektiv er tegneseriesamtaler: ”Du kommer veldig godt inn i det lissom litt i tankegangen deres også, spesielt når man bruker de tegneseriesamtalene” (Informant 1). Videre sier denne informanten at en tegneseriesamtale også ofte er selve grunnlaget til en sosial historie: ”også veldig fine å lage og bruke før du skal bruke en sosial historie for da får du veldig innblikk i hvordan de tenker, og det kan være veldig overraskende av og til” (Informant 1). Informanten mener at det er viktig å sette seg inn i elevenes måte å tenke på, det vil si ta elevens perspektiv, hvilket kan gjøres ved å lage en tegneseriesamtale. Informantens opplevelse sammenfaller med Martinsen et al. (2006) som viser til at tegneseriesamtaler er et godt tiltak for elever som har vansker med sosial forståelse og sosiale ferdigheter.

Det å lage en tegneseriesamtale i forkant av den sosiale historien er noe alle informantene gjør. Informant 4 forklarer at de ”...starter med tegneseriesamtaler for å kartlegge”. Informanten forteller videre at i en tegneseriesamtale er det viktig å stille spørsmål om hva elevens forståelse av en hendelse er: ”hva er oppfattelsen, hvilke ord er det han bruker om situasjonen, og hva er det som er vanskelig, hvordan er det han oppfatter det her, for da har jeg mye større sjans til å bruke rette ord” (Informant 4). Sånn sett er tegneseriesamtaler et verktøy som kan benyttes for å finne elevens perspektiv, men også for å kunne lage en historie som er tilpasset elevens språklige forutsetninger. Det kan derfor tolkes ut i fra dette at elevens perspektiv også handler om å finne ut av hvilke ord og begreper eleven har om verden.

En av de andre informantene ser tegneseriesamtaler som et produkt som eleven og spesialpedagogen lager sammen. Dette er et resultat av en prosess der nettopp kartleggingen ligger til grunn for å kunne forstå elevens perspektiv i sammenheng med de språklige forutsetningene:

*”En samtale hvor vi, hvor jeg er veldig spørrende egentlig, hvor jeg spør litt sånn, ja, er det sånn at (..), og så kommer ofte setningene av eleven og så skriver vi inn mens vi snakker også viser jeg veldig ofte det jeg har skrevet og så spør jeg om det høres greit ut. Og da kan det godt være at det rettes på noen ord som kanskje virker lite essensielle for meg, men som kanskje er den som er viktigst for den eleven (...) og så pleier jeg som oftest å skrive det ned, og så pleier dem som oftest å få sette på bilder, for å gjøre det (...) til dems historie for det tenker jeg er det viktigste (...) fordi jeg skriver ikke sosiale historier for min egen del. Jeg skriver den for dem og hvis dem ikke, ja, hvis jeg ikke treffer dem, (...) så kunne jeg bare spart meg for å skrevet, da hadde det ikke vært vits” (Informant 2).*

Det har kommet frem at begrepet *elevens perspektiv* retter fokuset mot viktigheten av kartlegging og at dette handler om å forstå hvordan en elev med ASF ser og oppfatter verden. I tillegg beskriver informantene at det å ta elevens perspektiv er å respektere forståelsesvanskene disse elevene har. Samtidig forteller informantene at man også må ha et fokus på å bruke ord og begreper som eleven selv benytter for at eleven skal ha utbytte av historien. Tegneseriesamtaler blir ofte benyttet som et kartleggingsverktøy for å finne ut av elevens perspektiv, samtidig bidrar dette også til å klargjøre de språklige forutsetningene eleven har. Neste avsnitt handler om hvordan informantene tilrettelegger en historie for at den skal fungere for eleven og hvorfor dette er så viktig.

#### **4.2.2 ”Å treffe riktig”**

Det ”å treffe riktig” er et begrep som alle informantene vektlegger i intervjuet. Det kan se ut som begrepet er et uttrykk som viser til at en sosial historie er tilrettelagt elevens individuelle forutsetninger og behov. Det vil si, for at eleven skal forstå den sosiale historien og benytte den i praksis, kartlegger spesialpedagogen flere forutsetninger og behov hos eleven. Her vektlegges spesielt den språklige komponenten. Språket i en sosial historie må samsvare med elevens språklige forståelse og må med dette inneholde ord som er i elevens vokabular og



som han eller hun selv benytter seg av. I tillegg påpeker også informantene at dette er helt essensielt for at en historie skal ha noe effekt og kunne anvendes i praksis.

En informant understreker eksempelvis viktigheten av å benytte ord i den sosiale historien som eleven selv også har forutsetninger for å forstå:

*”Jeg har måtte skrive om sosiale historier opp til, jeg tror det var en jeg måtte skrive sosiale historien om tre-fire ganger før den hadde noen effekt hvor jeg prøvde, og prøvde og prøvde og det hjalp ingenting. Og så var det egentlig bare to ord som jeg og eleven hadde forskjellig som gjorde [at] det sto på, det sto på dem, orda blei skifta så blei det, plutselig skjønnte han det plutselig var det null stress og han bare det ga han den kunnskapen han trengte da, og da han skjønnte det, han sa lissom aha”*  
(Informant 2).

Informanten forteller her om hvordan en sosial historie som treffer riktig kan føre til at en elev får en aha-opplevelse. Dette kan være en tidkrevende prosess fordi det ikke alltid er like åpenbart hvilke ord og begreper man skal benytte i en sosial historie. Informanten sier også at når en sosial historie ikke fungerer, er det ikke sosiale historier som metode sin feil, det handler heller om hvordan den sosiale historien er skrevet og om den faktisk er i tråd med elevens forståelse av en situasjon. Gray (2010) påpeker at individualisering er viktig for at en sosial historie skal fungere. Med dette mener Gray (2010) at for eksempel vokabularet, setningsstrukturen og lengden i en historie tilpasses elevens forutsetninger og behov, samt alder og kognitive nivå. I tillegg sier Gray (2010) at det er viktig at det legges vekt på å gjøre presentasjonen av en historie attraktiv, dette kan gjøres ved å bruke illustrasjoner som forsterker essensen i en historie. Det er med andre ord viktig at eleven forstår historien, hvis ikke vil den ikke ha noen effekt (Gray, 2010). De overnevnte poengene samsvarer med det informantene beskriver som viktig.

Samtidig sier en annen informant at man ikke er avhengig av å benytte skrift i sosiale historier. For de elevene som ikke har verbalt språk, sier informanten at de benytter seg av meningsbærende bilder:

*”Man er ikke avhengig av skrift, for de som er ikke lesere selv så bruker vi meningsbærende bilder, men vi har alltid tekst under så den voksne skal lese det samme fra gang til gang, men at det er bildene som er bærere av informasjon til det*

*barnet, så du er ikke avhengig av å...strengt tatt så er ikke det, er det vanskelig å skrive en sosial historie som oppfyller alle retningslinjene til Carol Gray når du bruker bilder. Så vi kaller det visuelle forklaringer, men hele konseptet er det samme som sosiale historier og hun sier jo at man skal skrive det ut i fra elevens forståelses nivå og elevens forutsetninger, og det gjør vi da i forhold til de som ikke er lesere selv” (Informant 3).*

Informanten forteller her at det er vanskelig å oppfylle alle kriteriene til Carol Gray når man benytter meningsbærende bilder i stedet for tekst. Strengt tatt kan ikke dette kalles sosiale historier, sier informanten. På den andre siden er det også viktig å påpeke at Gray (2010) sier at en sosial historie må tilpasses elevens kognitive forutsetninger. Dermed kan det tolkes som at hvis det er nødvendig å kutte ned på tekst, kan det i stedet være lurt å benytte meningsbærende bilder. En annen informant sier også at det å bruke bilder i en sosial historie bidrar til å øke motivasjonen til eleven for å lese den sosiale historien:

*”Jeg bruker ganske mye bilder i den presentasjonen sånn at det er et, et hva heter det, et blikkfang og motivasjon i å se på det, så er det jo også som ofte et resultat av en prosess da, så da er det jo ofte at jeg tar med eleven til å laminere og sånn og det blir et produkt som vi har laget sammen. Og så får vi på en måte hengt den opp hvis den skal henges opp, eller lagt den i en mappe hvis det er det han bruker” (Informant 2).*

Informanten vektlegger her at en sosial historie skal oppleves som noe positivt for eleven. Dette samsvarer med Gray (2010) som også påpeker at det er viktig at en sosial historie oppleves positivt. Her poengteres det at en sosial historie ikke er noe som skal leses opp som tvang eller som skal komme som en konsekvens av dårlig oppførsel (Gray, 2010). Informanten sier også at en sosial historie er et resultat av en prosess der historien blir lagd sammen med eleven. Dette forstås ut i fra informantens utsagn hvor det påpekes viktigheten av at eleven og spesialpedagogen sammen finner ut av hvor historien skal oppbevares og at de også laminerer historien i felleskap, på denne måten får eleven et eierskap til hele prosessen. Dette er også noe Gray (2010) er opptatt av. I det tiende kriteriet for sosial historier, som handler om redigering og implementering av sosiale historier, sier Gray (2010) at det er viktig å finne ut av hvordan historien kan gjøres mer forståelsesfull og effektiv. Det å lage en plakat av historien eller skrive den på smartboard blir nevnt som tiltak her, hvilket peker tilbake på poenget om å samskape historien. Informantene poengterer også at det er

viktig å finne ut av hvordan den sosiale historien skal oppbevares fordi det på denne måten er lettere å ta historien frem igjen hvis det blir nødvendig. Sånn sett handler det å treffe riktig også om å gi eleven en sosial historie når eleven er klar for dette, men det handler også om at spesialpedagogen må presentere historien på en måte som er interessant for eleven. Samtidig som det er viktig at eleven er med på å ta valg og beslutninger underveis i selve prosessen. En informant understreker dette poenget i følgende utsagn:

*”Den presentasjonen den er sykt viktig at det er en dialog i (...) og at jeg treffer dem på et tidspunkt hvor de har lyst til å ta i mot det. Hvis jeg bare hadde dura inn i en pause og sakt, det her er en sosial historie ferdig, den skal du lese, jeg henger den opp her, så ville jo den historien bare vært en pest og en plage” (Informant 2).*

Informantene uttrykker at de bruker mye tid på ”å treffe riktig”. Det er ikke bare å skrive en sosial historie og så ta den i bruk. En informant beskriver det å lage en sosial historie som vanskelig fordi det er utfordrende å finne ut akkurat hva det er eleven har behov for. Det vil si at det er individualiseringen, altså det å treffe forutsetningen og behovene, som er krevende:

*”Ja, det kan være vanskelig, det synes jeg, som jeg nevnte i sted, det med å treffe riktig, ja. Er det akkurat det han føler på, da gjelder det på en måte å gjøre god research på forhånd så du har nok materiale på forhånd for å skrive den da” (Informant 1).*

Ut fra dette kan det tolkes dit hen at det ”å treffe riktig” betyr at man i en kartleggingsprosess finner ut av hvordan eleven opplever en situasjon eller en hendelse. Og at en god sosial historie er en historie som bygger på en grundig kartlegging og som med dette bidrar med informasjon om akkurat det eleven har behov for.

En annen informant sier at når man lager en sosial historie er det viktig å finne ut av hva som fungerer for den enkelte eleven fordi det er store forskjeller i elevenes behov: *”Det kommer ekstremt an på hvilken elev jeg jobber med fordi jeg mener at en sosial historie er kun god hvis den treffer eleven, og da er det, da er det jo veldig forskjellige måter man kan skrive en sosiale historie på” (Informant 2).* De store individuelle forskjellene understrekes også ved at informanten sier at *”jeg synes prosessene er utrolig forskjellig” (Informant 2).* Diagnosen ASF innebærer varierende grad av vansker innenfor kjernevanskene og det er dermed store

individuelle forskjeller på elever med ASF (Helverschou & Steindal, 2008). Det er derfor viktig at man tilrettelegger for individuelle forskjeller. Det å treffe riktig kan dermed tolkes som at man må ta hensyn til de individuelle forskjellene hos elever med ASF og at man ikke kan bruke den samme sosiale historien på alle elevene. Poenget med å kartlegge hver enkelt elev understrekes derfor ytterligere. Informanten er opptatt av å finne ut av hva som fungerer for hver elev og anser det å lage en sosial historie som en kreativ prosess der man må kjenne eleven veldig godt for å skrive en historie som treffer og som med dette er effektiv.

*”Jeg tenker at kreativitet er viktig, og så tror jeg at hvis jeg sitter på kontoret mitt og finner ut av en sosiale historie som jeg tenker er kjempegod, så tror jeg at det er lite effekt, det er ihvertfall det jeg føler at jeg har opplevd. Det kan jo selvfølgelig gjøres sånn også, hvis jeg kjenner eleven ekstremt godt, og jeg vet veldig godt hva han tenker om den situasjonen, men det...det er elevens historie det er det som må tas høyde for” (Informant 2).*

I likhet med tidligere tema nevner informantene også her at struktur og forutsigbarhet er viktige faktorer for at en sosiale historier skal treffe riktig. Uten en viss struktur i hverdagen nytter det heller ikke å jobbe med tiltak rundt det sosiale. Så det å treffe riktig handler også om å gi eleven en sosial historie når eleven ikke har en opplevelse av kaos. For å vite hva som stresser en elev eller hva som fører til at eleven opplever kaos må man kjenne eleven godt, samtidig som stressfaktorer må være godt kartlagt. Med stressfaktorer forstås de utfordringer denne elevgruppen er utsatt for ut i fra de diagnostiske kriteriene og hvordan disse påvirker elevens hverdag.

*”Ihvertfall for de elevene vi har da så er jo det ganske viktig og også ha en veldig strukturert hverdag og et strukturert arbeidsrom eller hva jeg skal si, og sånn at ting ikke blir kaos, for hvis det hadde vært fullstendig kaos rundt dem så tror jeg kanskje dem ikke hadde vært mottakelig for det faktisk. Så jeg tenker jo at hvis man legger den triaden til grunn da for hvordan man ser autisme, så er det jo en sammenheng mellom dem tre (...). Hvis det ikke hadde blitt gjort noe som helst med de og att dem ikke hatt sjansen til å kommunisere, men at de bare ble sittende og kjøre (...) det var kaos, og det eneste man kunne gjøre...repetere særinteressene sine, så tror jeg ikke det ville vært sjanse for å komme inn med det sosiale, fordi det ville nok ikke hatt betydning for de da, tenker jeg” (Informant 2).*

I det foregående er det vist at det ”å treffe riktig” er et begrep som handler om å ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger og behov, det vil si innenfor det kognitive, det sosiale og det språklige. Ved å kartlegge dette er det en større sannsynlighet for at en sosial historie treffer og har effekt for eleven. Informantene opplever kartleggingen som utfordrende, men helt essensiell for at historien skal ha tilsiktet effekt for eleven. I neste avsnitt blir informantenes begrunnelser for valg av sosiale historier som metode presentert.

## 4.3 Hvorfor sosiale historier?

Sosiale historier er kritisert for å ikke være evidens-basert, samt at metoden ikke bygger på en teoretisk rasjonale (Reynhout & Carter, 2011), likevel er det mange som benytter seg av metoden. Hvilke faktorer informantene legger til grunn for valget av sosiale historier som metode er temaet for dette avsnittet og bidrar med dette også til å belyse hvilke *erfaringer* spesialpedagogene har med metoden.

### 4.3.1 Faktorer for valg av metode

En faktor som informantene nevner som årsaken til at de har valgt å bruke sosiale historier, er at det verste som kan skje er at man ikke treffer riktig og at historien med dette ikke fungerer. Med andre ord er informantene opptatt av at en sosial historie kun fungerer hvis den er tilpasset og utformet til hver enkelt elev på dennes individuelle utgangspunkt. På den andre siden er det heller ikke så farlig om man ikke treffer. Sosiale historier er verken uetiske eller skadelige. Det vil si at hvis historien ikke treffer etter hensikten gjør det ingen negative utslag på elevens liv i hverdagen. Dette bidrar til at informantene ser på sosiale historier som en veldig positiv metode. I det følgende utsagn er dette presisert:

*”Men det er en veldig positiv og ålreit metode, og så (...) det der med at man, den er ikke restriktiv ikke sant (...) og du kan ikke gjøre noe skade annet en at du bomma, du kartla ikke godt nok, du bomma på den informasjonen, eller hva slags forklaring eller informasjon trengte dette barnet”* (Informant 3).

En annen informant understreker dette ytterligere, det er en *udramatisk metode* sier informanten. I tillegg sier informanten at det er en effektiv metode for elever med ASF fordi metoden bidrar med informasjon om hensiktsmessige strategier basert på elevens behov:

*”Det er effektivt for særlig de personene som har diagnose, at aller (...) mest, at de får mer funksjonelle måter å gjøre ting på og løse ting på, og være på en bedre måte (...) så det er en, og de blir tryggere og mer avslappet, så at det er veldig god hjelp og på en veldig enkel uddramatisk måte. Og at man kan lage svære pakker med tiltak som er helt unødvendig ikke sant fordi det, fordi vi tenker så mye ut fra oss at det er vi, det er vi som skal ha det bedre. Det er ikke det, jeg er jo ansatt for å jobbe med dette her, de fleste av oss i hvert fall, ikke foreldrene, men de fleste av oss andre. Så vårt ansvar er faktisk å gjøre det autisme-vennlig, på en autisme vennlig måte” (Informant 4).*

Informanten påpeker her at eleven får strategier som er mer hensiktsmessige enn tidligere strategier og at dette er en viktig faktor for å benytte sosiale historier som metode. I tillegg hevdes det også at metoden er lett tilgjengelig og lite omfattende sammenlignet med andre tiltak. Med omfattende forstås det at informantene mener at metoden er lite inngripende i barnets liv, den tar utgangspunkt i situasjon for situasjon. Den impliserer dermed ikke større tiltak som påvirker skole, familie etc. Slik er det også en kostnadseffektiv metode. Dette samsvarer med Kouch & Mirenda (2003) som også påpeker at sosiale historier virker appellerende fordi det er en kostnadseffektiv og lite omfattende metode.

På den andre siden forteller informantene at det er tidkrevende å sette seg inn i metoden og at det tar lang tid på å bli god på å skrive sosiale historier: *”Etter å ha øvd rimelig mange ganger så føler jeg at det å skrive sosiale historier bare ligger i fingrene mine, men det måtte mye øving til, mye svette og tårer”* (Informant 2). Det forstås ut i fra dette at det krever mye trening for å bli god på å skrive sosiale historier. Dette bekrefter også en av de andre informantene som sier at det går litt av seg selv etter hvert: *”Når man først har satt seg inn i den tankegangen så går det på en måte av seg selv”* (Informant 3).

Informantene uttrykker at det å bruke mye tid på å sette seg inn i metoden er viktig nettopp fordi sosiale historier er en metode som fungerer: *”Men jeg føler jo at jeg har fått betalt igjen for alle den svetten, og tårene også, så det, det er fint”* (Informant 2). Dette understrekes ytterligere ved at samme informant hevder at sosiale historier som metode er en effektiv metode for elever med ASF og at det derfor virker meningsløst å ikke sette seg inn i metoden: *”Jeg må sette meg ned og lære det her fordi hvis det er et redskap som faktisk fungerer så er det egentlig helt tullete å ikke bruke det”* (Informant 2). Ut i fra dette kan det dermed tolkes

dithen at en viktig faktor for at informantene benytter seg av metoden er nettopp det at de opplever at metoden fungerer.

Sosiale historier bidrar altså til at elevene får hjelp til å finne mer hensiktsmessige strategier å møte hverdagslivets utfordringer med, og at respekt for de vanskene elever med ASF har blitt ivare tatt og anerkjent ved bruk av sosiale historier som metode. Informantene mener at fordi sosiale historier er en metode som respekterer vanskene medfører dette også at eleven selv opplever respekt for deres vansker, noe som virker positivt inn for selvtillitten til eleven, men også lærer-elev relasjonen.

Et annet viktig aspekt for valg av denne metoden er at den bidrar med konkret informasjon om en bestemt situasjon, dette sees som veldig positivt. Dette er fordi det står i motsetning til å påpeke det negative. Det vil si hva eleven ikke skal gjøre, eller hva eleven gjør galt. En sosial historie skal med andre ord si noe om hva eleven kan gjøre:

*”Men jeg tror det aller mest var det at han opplevde respekt og aksept for sine utfordringer da, og ikke sånn, for det han, før så hadde det nok vært mye mer sanksjoner og det var også sånn med at læreren: ”vi kan jo ikke skrive den her (...) sånn som han oppfører seg i den timen, vi må jo si noe om det”. Nei, vi trenger ikke det han trenger bare å vite hva han skal gjøre han, han trenger ikke å vite at han pleier å hyle å skrike og kaste ting på folk, det er ikke interessant her. Vi vet det alle sammen at det er det han pleier å gjøre, men veldig ofte er jo ikke de klar over det, hvis de leser som står der... ”kaste stoler, ja”, ”Er det det jeg skal gjøre da...”. Det er jo ikke det, så den informasjonen trenger de ikke” (Informant 4).*

Dette er også viktig innenfor Gray (2010) sine ti kriterier. Hun understrekes at en sosial historie skal peke på muligheter og løsninger i en situasjon, og ikke fokusere på det som *ikke* fungerer. En sosial historie skal med dette ikke påpeke elevens mangler, den skal heller ikke være moraliserende (Gray, 2010).

Alle informantene påpeker at sosiale historier kan bidra til å øke selvtillitten hos elever med ASF, samtidig som historiene også bidrar til at lærerne får en større forståelse for elevenes handlinger. Dette begrunnes med at kartlegging benyttes i ustrakt grad for å skrive en sosial historie og dermed finner man også ut *hvorfor* eleven for eksempel har vansker i møte med

det sosiale. Når spesialpedagogen vet grunnen, blir det lettere å finne redskaper til å håndtere en utfordrende situasjon. Dette kan også knyttes opp mot Martinsen et al. (2006) som tar til ordet for at tilrettelegging i skolen for elever med ASF først og fremst handler om å ha forståelse for de vanskene som diagnosen bringer med seg og at dette er viktig for elev-lærer relasjonen. Informanten forteller videre at det er ikke bare elevene som får en ”aha-opplevelse”, sosial historier fører også til at man får et nytt perspektiv på elevens atferd, dette trer også frem som en viktig faktor for valg av metode.

*”De som ikke da skjønner dette og tenker nei nå må vi slutte med de der pausene, nå får han sitte her og følge med (...). Det vi sier da er, jeg godtar ikke din autisme, jeg skjønner ikke at du trenger noe som helst. Du ville ikke sakt det til en med sukkersyke, at nå for du ta deg sammen, har du føling nå igjen, (...) nå får det være måte på altså, [at] nå må du bare slutte å ha den sukkersyken eller de epileptiske anfalla der sånn, ta deg sammen litt, vi gjør jo ikke det. Eller sier til en som er blind at nå må du se etter, se deg for litt bedre`a, vi gjør ikke det. Men det blir noe av det samme at (...) du ikke respekterer vanskene (...) fordi de er mer usynlige da. Og så får de ofte litt underlige utfall som vi ikke forstår og så skal vi moralisere og ordne opp i det og komme med noen konsekvenser, men det er ikke det de trenger, de trenger ikke konsekvenser for noe de ikke kan noe for at de gjør. Så det er derfor det er så utrolig viktig for omgivelsene, jeg tror mange også gjennom, det har jeg også merket meg, (...) at når jeg da deler ut den og forteller hvorfor jeg har skrevet denne historien og bakgrunnen så fikk jo de aha-opplevelse, de lærerne, oj - er det sånn, er det derfor han driver å slåss” (Informant 4).*

Sosiale historier er ikke et tiltak som er nok i seg selv. Med andre ord sier informantene at de er helt avhengig av å ha andre tiltak i tillegg til sosiale historier:

*”Ja, det er helt klart, ja, du kan ikke hjelpe disse elevene med bare det, så tilrettelegging er noe vi er veldig opptatt av og vi bruker mange andre metoder (...) både tilrettelegging, og ja for den saks skyld ren, vanlig opplæring og avtalestyring bruker vi en del, noen ganger må inn å direkte håndlede (...) sosiale historier er en av mange metoder vi bruker” (Informant 3).*



Informanten forteller her at de benytter andre metoder i tillegg til sosiale historier. Det kan tolkes som at sosiale historier fint lar seg kombinere med andre metoder og kanskje er dette også en viktig faktor for at informantene har valgt å benytte seg av metoden. Informanten mener derimot at sosial historier fungerer for "enkeltatferder" slik som for eksempel å forklare regler for spill og regler for å rekke opp hånda.

*"I forhold til enkeltatferder, det er klart, i forhold til å forklare eleven en del sosiale regler og sammenhenger så kan du, så kan du si at hvis du har enkelt, altså hvis du skal ta tak i enkelte ting som kan være problematisk innenfor, ja for eksempel det å ikke tåle å tape, at man blir kjempe fortvilt og sint når man taper, så kan man bruke sosiale historier for å snu elevens perspektiv og se på (...) den situasjonen på en annen måte enn det han eller hun gjorde fra før av"*(Informant 3).

I tillegg opplever også informantene at sosiale historier er en metode som fungerer for både høyt fungerende og lavt fungerende elever. Dette kan tolkes som en viktig faktor for at informantene har valgt å benytte metoden nettopp på grunn av dens brede anvendelighet. Det vil si at metoden kan tilpasses det store spekteret av vansker innenfor diagnosen. En annen informant påpeker dette i følgende utsagn: "og det er også både de godt fungerende som går i vanlig klasse men også elever på veldig mye lavere nivå" (Informant 4). Kouch & Mirenda (2005) fant ut i sin studie at sosiale historier fungerte best for høyt fungerende elever med ASF, dette står i motsetning til det informantene har erfaringer med. De forteller nettopp at de også benytter seg av metoden for elever som er lavere fungerende ved å benytte meningsbærende bilder.

Det ser ut som alle informantene er positive til sosiale historier som metode. Med andre ord er det ingen av informantene som nevner negative aspekter ved metoden. En innvending som imidlertid kommer frem i intervjuene, er at det kan kreve mye arbeid å lage en sosial historie. Dette peker tilbake på hva en annen informant tidligere har sagt, nemlig at det er veldig tidkrevende til å begynne med, men etter hvert erfares det at det blir enklere. Samtidig sier informanten også at dette er en faktor som påvirker effekten av en sosial historie, nettopp at den sosiale historien ikke treffer riktig hvis det ikke foreligger en grundig prosess i utformingen av historien. En informant hevder at en dårlig sosial historie ikke skyldes metodiske svakheter, men derimot at det kan forklares ved at man ikke har gjort et grundig nok forarbeid:

*”Og så høres det ut som, jaja kan bare skrive en sosial historie (...). Det kommer en veileder også sier veileder, jaja bare skrive en sosial historie om det. Å ja, ok...så løser alt seg? Men sånn er det jo ikke, så at jeg tror kanskje det har med at man ikke innser hvor mye jobb og hvor mye øving som skal til for å faktisk skrive det på en god måte. Det [er] det som kan være negativt med det, fordi at da blir veldig mange som egentlig ikke kan det og ikke er trygg nok på det og ikke får nok sparring på det og hjelp til det som rett og slett da skriver dårlig sosiale historier, som blir en sånn trekt oven i fra og ned til eleven, og som da ikke funker. Og så blir det sakt sånn: ”ja, ja, det funker ikke med sosiale historier på han liksom”. Det er negativt, men det er ikke sosiale historier i seg selv, det er jo systemet rundt” (Informant 2).*

For å oppsummere ser det ut som informantene har valgt å benytte seg av sosiale historier som metode på bakgrunn av det er en positiv og udramatisk metode som respekterer vanskene til elever med ASF. Dersom historien slår feil har det ingen negative konsekvenser for eleven. En viktig faktor for metodevalget kan derfor være at det oppleves ufarlig for informanten å prøve og feile. I tillegg sier alle informantene at metoden kan kombineres med andre tiltak, dette virker også inn for valget av metoden. Informantene sier at det å skrive sosiale historier er omfattende og at det hender at de sosiale historiene ikke fungerer. Da er det ikke metoden sin feil, men systemet rundt.

## 5 Avslutning

I det siste kapittelet som følger blir det presentert en oppsummering av oppgaven, samt avsluttende refleksjoner. Det vil også bli gjort rede for studiens begrensninger, etterfulgt av tanker om veien videre.

### 5.1 Oppsummering

Sosiale historier som metode er et anerkjent tiltak og blir ofte benyttet i undervisning av elever med ASF (Martinsen et al. 2006) med formål om å blant annet øke den sosiale kompetansen hos denne elevgruppen (Nyheim et al. 2013). I denne studien er fire informanter blitt intervjuet om deres erfaringer med sosiale historier som metode. Studien viser at informantene generelt har en positiv erfaring med å benytte sosiale historier for elever med ASF.

Sosiale historier er ikke utformet med bakgrunn i en teoretisk rasjonale, snarere er det Grays egne erfaringer som ligger til grunn for utviklingen av metoden (Gray, 2010). Reynhout & Carter (2011) har forsøkt å knytte effekten av metoden opp mot de eksisterende kognitive teoriene. Det vil si at de ti kriteriene for sosiale historier kan fungere kompenserende for disse elevenes vansker. Eksempelvis skal perspektiverende setninger bidra med å hjelpe eleven å ta andres perspektiv i en gitt situasjon, samtidig som ”HV-spørsmål” skal bidra med å gi eleven en oversikt over et hendelsesforløp (Gray, 2010; Reynhout & Carter, 2011).

Informantens erfaringer er at sosiale historier fungerer som en veiviser og at det er et nyttig verktøy som kan bidra til at elevene mestrer utfordringer i hverdagen, slik som for eksempel sosiale krav og sosiale ferdigheter. Informantene mener at en sosial historie bidrar med å gi eleven informasjon om andres perspektiv, forventet atferd i bestemte situasjoner og innlæring av regler som blant annet gjelder for spill. Med andre ord, sosiale historier skal rett og slett gi informasjon som eleven med ASF har behov for, sier informantene. Sosiale historier kan med andre ord bidra med informasjon om det sosiale spillet og gir på denne måten elevene en oversikt over gjeldende regler for sosiale ferdigheter og sosiale koder. Dette bidrar til å fremme sosial kompetanse, hevder informantene. Men hva er egentlig sosial kompetanse for elever med ASF? Ogden (2010) sin definisjon av sosial kompetanse viser seg å sammenfalle med hva informantene opplever at elevene sliter med i møte med det sosiale livet.

Eksempelvis påpeker en informant at sosiale historier bidrar til at eleven får en forklaring på hvordan de kan oppnå det de egentlig vil, hvilket sammenfaller med deler av Ogden (2010) sitt kompetansebegrep, det om å ivareta egne behov og interesser.

Effekten av sosiale historier er et omdiskutert tema, noen forskere mener for eksempel at effekten er varierende (Test et al. 2011). I forskningen som er gjort på sosiale historier som metode ser det ut til å være en uenighet om sosiale historier fungerer best på utfordrende atferd eller på sosiale ferdigheter (Test et al. 2011). Denne studien har belyst utviklingen av sosial kompetanse, med fokus på å fremme sosiale ferdigheter, og er med dette kun et bidrag til å belyse metodens effekt innenfor dette området.

I følge Gray (2010) sin teori og informantenes erfaringer er arbeidet en legger ned før selve utformingen av historien, betydningsfull for den effekten historien vil få i elevens skolehverdag. Det vil si, at en grundig kartlegging er forankret i kunnskap om elevens behov for informasjon. Med andre ord, har effekten av en historie sammenheng med kartleggingen som blir gjort. Uavhengig av hva som er målet for en sosial historie, det være seg å fremme sosiale ferdigheter eller endre atferd, må kartlegging benyttes i ustrakt grad for at en historie skal ha effekt. Informantene har også vektlagt, at det å lære seg å ta elevens perspektiv er avgjørende for at en sosial historie skal ha en positiv effekt.

Gjennom å ta elevens perspektiv hevder Gray (2010) at sosiale historier bidrar til en større forståelse av en elevs vansker. For informantene handler det å ta elevens perspektiv om å forstå hvordan eleven opplever verden og gjennom dette bidra med en effektiv historie som ”treffer” riktig. Informantene mener at for å kunne ta elevens perspektiv kreves det at en setter seg inn i, og tar seg tid til å forstå hvordan eleven tolker verden. Dette vil også bidra til å styrke respekten for elevenes utfordringer. Det å ta elevens perspektiv handler også om å ta hensyn til samt og finne ut av elevens språklige utvikling. Informantene uttrykker at det er viktig å finne ut av dette området, ofte er det dette som kan utgjøre en forskjell i elevens forståelse av historien. Informantene sier at noen ganger er det bare et par ord som må endres og som med dette fører til at historien får ønsket effekt.

Det er flere faktorer som ser ut til å påvirke informantenes valg av sosiale historier som metode. Først og fremst vektlegger informantene at sosiale historier er en udramatisk metode, med andre ord får det ingen konsekvenser hvis den ikke har effekt. Dette er med på å bidra til

at informantene ser på sosiale historier som en veldig anvendbar metode. Kouch & Mirenda (2003) hevder at metodens økende popularitet også kan forklares med at metoden er lite omfattende. Informantene bekrefter også at det er en lite omfattende metode, det vil si at sosiale historier blir satt opp mot tiltak som krever mer tid og ressurser. På den andre siden opplever informantene at det også krever mye tid å lære seg metoden, men at dette arbeidet er viktig og betaler seg nettopp fordi de erfarer at det er en metode som fungerer godt.

Kouch & Mirenda (2003) påpeker at høyt fungerende elever med ASF er den gruppen som sosiale historier fungerer best på. Dette er i tråd med Gray & Garand (1993) som også hevder at høyt fungerende elever med ASF, det vil si elever som blant annet mestrer det verbale språket, er de som har mest effekt av metoden. Informantene påpeker derimot at for elever med ASF som har et lavere funksjonsnivå, benytter de seg av bilder i stedet for tekst. De kaller dette da for historier som benytter meningsbærende bilder. Gray (2010) er også opptatt av at en sosial historie skal tilpasses elevens forutsetninger og behov. Informantenes tiltak med å benytte meningsbærende bilder kan derfor ansees som et godt tiltak for lavere fungerende elever med ASF. Med andre ord erfarer informantene at sosiale historier er et godt tiltak, som fungerer både for høyt fungerende og lavt fungerende elever med ASF, og som bidrar til å fremme sosial kompetanse.

## **5.2 Avsluttende refleksjoner**

Det er mange elever med ASF som opplever skolehverdagen som stressende og vanskelig. Utfordringer i det sosiale livet kan være en av årsakene til dette (Martinsen et al. 2006). De sosiale vanskene elever med ASF har vil mest sannsynlig øke med alderen, nettopp fordi sosiale krav også øker med alderen (Helverschou et al. 2007). Derfor er det viktig at det i skolene jobbes for at elever med ASF skal oppleve skolehverdagen som positiv og at elevene møter en skolehverdag som blant annet bygger på god tilrettelegging (Martinsen et al. 2006). Informantene i denne studien er generelt veldig positive til å bruke sosiale historier for elever med ASF: De mener at dette er en metode som fungerer svært tilfredsstillende for denne elevgruppen. Studien viser at ved å benytte sosiale historier for å fremme sosial kompetanse, gjennom blant annet å forklare regler for det sosiale spillet, kan dette øke sannsynligheten for at elever med ASF også kan oppleve positive relasjoner til sine medelever og lærere. Det kan altså konkluderes med at informantene erfarer at sosiale historier kan bidra til å fremme sosial kompetanse hos elevgruppen. På den andre siden forutsetter dette at den sosiale

historien har effekt. Informantene mener at sosiale historier er effektivt når de greier å kartlegge eleven godt nok, slik at historien ”treffer” eleven. Ved å ta elevens perspektiv sikrer informantene en god kartlegging samt at den sosiale historien møter elevens individuelle forutsetninger og behov.

### **5.3 Studiens begrensninger**

Denne oppgaven har hatt som fokus på å belyse spesialpedagoger sin erfaringer med sosiale historier som metode, samt om metoden kan benyttes for å fremme sosial kompetanse hos elever med ASF. Oppgaven har med andre ord kun hatt fokus på sosiale utfordringer hos elever med ASF. Vansker innenfor autisme-spekteret kan også bety vansker utenfor det sosiale. Denne studiens fokus på det sosiale kan dermed ha ført til et ensidig syn på sosiale historier som metode. Studiens resultater, som blant annet viser at informantene har et positivt syn på metoden, kunne vært annerledes hvis for eksempel studiens fokus var rettet mot metodens effekt på for eksempel utfordrende atferd. I tillegg er det bare spesialpedagoger som er blitt intervjuet. Studien har ikke tatt hensyn til elever med ASF sin opplevelse av metoden eller foreldres syn på metoden. I tillegg vil også min førforståelse ha bidratt til å påvirke hvordan tolkningen og analysen av data er blitt gjort, samt hvilke spørsmål som er inkludert i intervjuguiden. Kanskje bidrar intervjuguiden til at sosiale historier fremstilles i et snevert perspektiv. Hensikten med denne studien har imidlertid vært å få frem hvordan noen spesialpedagoger erfarer metoden, ved å belyse metoden med flere enn fire informanter er det mye mulig at flere nyanser ville tredd frem.

### **5.4 Refleksjoner om veien videre**

Kritikken av sosiale historier som metode går blant annet ut på at metoden ikke er evidensbasert (Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004). Forskere har etterspurt longitudinelle studier som viser til metodens effekt på lang sikt (Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004). Ved å samle inn data om sosiale historier som metode, med fokus på faktorer for effekt, kan sosiale historier i fremtiden tre frem som en evidens-basert metode. I denne studien er det kartlegging som er kommet frem som den største påvirkningen for metodens effekt. Kern & Kokina (2010) hevder også at fremtidige studier bør undersøke variasjonen i effekten av sosiale historier, hvorfor er det slik at metoden fungerer for noen, men ikke for andre?

I tillegg ville det vært interessant å se på forskjeller mellom skoler som benytter seg av sosiale historier og de som ikke benytter seg av metoden. Dette er av spesialpedagogisk interesse da undervisning i skolen bør bygge på metoder som er effektive for blant annet elever med ASF. Er det slik at de skolene som benytter seg av denne metoden for eksempel har elever som trives bedre? Hvis det er slik at denne metodens effekt på elever med ASF er så positiv som denne studien viser, bør dette dokumenteres i en større studie samt informeres om, slik at flere skoler kan benytte seg av metoden i fremtiden.

# Litteraturliste

- American Psychiatric Assosiation (2013). Autism Spectrum Disorders. Hentet fra <http://www.dsm5.org/Documents/Autism Spectrum Disorder Fact Sheet.pdf>
- Asperger, H. (1944). Autistischen Psychopathen im Kindelsalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 73-126.
- Baron-Cohen, S., Leslie, M. A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fargernes: Det norske samlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101. ISSN 1478-0887
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research* (6. utg.). London: Routledge.
- Duvold, K. & Sponheim, E. (2002). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I Gjærum, B. & Ellertsen, B. (Red). *Hjerne og atferd, utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv, et skritt videre* (s. 263-283) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gall, J. P., Gall, M. & Borg, W. (2007). *Educational Research; An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington, Texas: Future Horizons Inc.



- Gray, A. C. & Garand, D. J. (1993). Social stories: improving responses of student with autism with accurate social information. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 8(1) 1-10. doi: 10.1177/108835769300800101
- Happé, F., Booth, R., Charlton, R. & Hughes, C. (2006). Executive function deficits in autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: Examining profiles across domains and ages. *Brain and cognition*, 61, 25-39.  
doi: 10.1016/j.bandc.2006.03.004.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive styles. *Trends in cognitive science*, 3(6). 216-222. doi: 10.1016/S1364-6613(99)01318-2.
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in Autism-spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 36(1).  
doi: 10.1007/s10803-005-0039-0.
- Helverschou, B. S., Hjelle, H., Nærlund, T. & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom. I Martinsen, H. & Tetzchner, S. Von. (Red.). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helverschou, B. S. & Steindal, K. (2008). Diagnostisering av autisme i Eknes, J., Bakken, T.L., Løkke, J.A. & Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Jordan, R. (2001). Autism with severe learning difficulties. London: Souvenir Press (Educational & Academic) Ltd.
- Kanner, Leo (1943) Autistic disturbances of affective contact. Hentet 04.02.2015 fra [http://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)

- Kokina, A. & Kern, L. (2010). Social Story interventions for students with Autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 40, 812-826. doi:10.1007/s10803-009-0931-0.
- Kouch, H. & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 219-227. doi: 10.1177/10883576030180040301.
- Kunnskapsdepartementet (2012, 17. desember). Sosial kompetanse. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2.utg). Oslo:Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I Lund, T. (Red.) Innføring i forskningsmetodologi (s.19-73). Oslo: UNIPUB .
- Lamche, I. (2013). *Sosiale historier i et atferdsanalytisk tiltaksrepertoar eksemplifisert med en multippelbaselinjedesign for øking av sosiale ferdigheter hos en elev med autisme*.(Masteroppgave). Institutt for Atferdsvitenskap, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & Tetzchner S. Von. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner S. Von. (2007). Språk-mening og bruk. I Martinsen, H. & Tetzchner, S. Von. (Red.). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (s. 39-72). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300. I *Blandingskompendium i Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. SPED 4010, 2014* (s.279-204). Oslo: Unipub.
- NESH, (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet 20. oktober 2014 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nyheim, M., Tangvold, K., Beghdadi, M. & Kaland, N. (2013). *Sosiale historier. Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2009). The use of social stories by teachers and their perceived efficacy. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 232-251.  
doi:10.1016/j.rasd.2008.06003
- Reynhout, G., & Carter, M. (2011). Social stories: a possible theoretical rationale. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 3, 367-378.  
doi: 10.1080/08856257.2011.595172.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of Social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4),194-204. doi: 10.1177/01454455980223001
- Smith, A. J., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theor, method and research*. London: Sage Publications Ltd.
- TEACCH (2015). Teacch approach. Hentet fra <http://teacch.com/about-us/what-is-teacch> (22.mai, 2015)

Test, W. D., Richter, S., Knight, V. & Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analyses of the Social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49-62. doi:10.1177/1088357609351573

Tetzchner, S. Von. (2001). *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tetzchner, S. Von. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærerhemning, betydningen av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum*. London: Constable & Robinson Ltd.

Wormnæs, O. (1996). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium i Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. SPED 4010, 2014* (s.247-266). Oslo: Unipub.

World Health Organisation (1993). The ICD-10 classifications of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research. Hentet fra <http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk, teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.

# 1 Vedlegg

## 1.1 Intervjuguide

Intervjuet starter med noen innledende spørsmål. Så skal jeg stille deg fem spørsmål som omhandler sosiale historier som metode, deretter kommer noen spørsmål om dine erfaringer med sosiale historier. Til slutt skal jeg spørre deg noen spørsmål om sosiale historier knyttet opp mot sosiale ferdigheter. Prøv å svar så ærlig du kan, er det noe du lurer på er det bare å spørre og hvis du ønsker å rette opp i noe så er det bare å si i fra.

### Innledning

- 1) Kan du fortelle meg litt om din arbeidserfaring og utdanning?
- 2) Hva slags elevgruppe jobber du med?

### Metode

- 3) Kan du fortelle meg litt om hva du tenker en sosial historie skal bidra med?
- 4) Hvorfor har du valgt å bruke sosiale historier som metode?
- 5) Kan du fortelle meg litt om hvordan du lager en sosial historie?
- 6) Bruker du, eller noen andre på denne skolen, andre metoder i tillegg til sosiale historier for disse elevene?

### Erfaring og effektivitet

- 7) Hvor lenge har du brukt sosiale historie som metode?

- 8) Hvordan opplever du at sosiale historier fungerer for elever med autisme?
- 9) Tenker du at sosiale historier som metode fungerer for alle elever med autisme?
- a.1) Hvis Ja: Hva er det som gjør at denne metoden fungerer for alle elever med autisme?
- a. 2) Hvis Nei: Hva er det som gjør at sosiale historier ikke fungerer for alle elever med autisme?

### **Sosial kompetanse**

- 10) Kan du gi et eksempel på en hendelse eller en situasjon hvor du tenker at eleven har bruk for en sosial historie?
- 11) Hvordan tenker du at en sosial historie kan bidra til å fremme sosiale ferdigheter?
- 12) Er det noe du føler for å legge til eller har spørsmål om?

## 1.2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (lærere)

### *”Sosiale historier som metode for elever med autisme-spekterforstyrrelser”*

#### **Til lærere**

Jeg er mastergrad student på spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreres erfaring med bruken av sosiale historier for elever med autisme-spekterforstyrrelser. Jeg ønsker å undersøke om sosiale historier kan være et nyttig verktøy for å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju lærere som har erfaring med bruken av sosiale historier, nettopp fordi det er de som utfører metoden i praksis og derfor sitter på førstehåndserfaringene med bruken av sosiale historier. Hensikten med oppgaven er å bidra til kunnskap om bruken av sosiale historier og for å se om sosiale historier er en nyttig metode for å styrke den sosiale kompetansen hos elever med autisme-spekterforstyrrelser.

Forespørselen om deltakelse i dette prosjektet gjøres på bakgrunn av kjennskap til at informanten har erfaring med bruken av sosiale historier.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil basere seg på et semi-strukturert intervju. Et semi-strukturert intervju betyr at man som forsker kan bestemme temaene for intervjuet og på denne måten sikre at intervjuet vil dreie seg om oppgavens temaer. Samtidig vil det også være rom for det spontane slik at informantens refleksjoner rundt temaet kan bidra til å belyse momenter som ikke er med i intervjuguiden. Hvis det er ønskelig kan informanten få mulighet til å lytte til opptaket i etterkant og eventuelt korrigere misforståelser. Spørsmålene i intervjuguiden vil omhandle læreres erfaringer med bruken av sosiale historier. Data registreres som lydfil og vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt. Intervjuet kommer til å ta omtrent 60 minutter.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

I henhold til forvaltningsloven § 13 er jeg underlagt taushetsplikt. Alle personopplysninger vil derfor bli behandlet konfidensielt og det vil kun være jeg som har tilgang til opptaket som gjøres. Deltakerne vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Alle opptak som er lagret vil da bli slettet.

Masteroppgaven vil være tilgjengelig for andre ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Hvis det er ønskelig kan informanten få et eksemplar av oppgaven eller jeg kan presentere resultatene.

**Frivillig****deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. All data som er lagret om deg vil da bli slettet.

Ønsker du å delta i denne studien eller har spørsmål kan du kontakte meg på min mobil: 90214358 eller på email: [livast@hotmail.com](mailto:livast@hotmail.com). Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet. Min veileder for prosjektet er Tamar Tabakhmelashvili. Hun kan også kontaktes ved eventuelle spørsmål: [tamar.tabakhmelashvili@isp.uio.no](mailto:tamar.tabakhmelashvili@isp.uio.no)

Mvh. Liv Astrid Jørgensen

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 1.3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (rektorer)

### *"Sosiale historier som metode for elever med autisme-spekterforstyrrelser"*

#### **Til rektor**

Jeg er mastergrad student på spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreres erfaring med bruken av sosiale historier for elever med autisme-spekterforstyrrelser. Jeg ønsker å undersøke om sosiale historier kan være et nyttig verktøy for å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med bruken av sosiale historier, nettopp fordi det er de som utfører metoden i praksis og derfor sitter på førstehåndserfaringene med bruken av sosiale historier. Hensikten med oppgaven er å bidra til kunnskap om bruken av sosiale historier og for å se om sosiale historier er en nyttig metode for å styrke den sosiale kompetansen hos elever med autisme-spekterforstyrrelser.

Forespørselen om deltakelse i dette prosjektet gjøres på bakgrunn av kjennskap til at informantene har erfaring med bruken av sosiale historier.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil basere seg på et semi-strukturert intervju. Et semi-strukturert intervju betyr at man som forsker kan bestemme temaene for intervjuet og på denne måten sikre at intervjuet vil dreie seg om oppgavens temaer. Samtidig vil det også være rom for det spontane slik at informantenes refleksjoner rundt temaet kan bidra til å belyse momenter som ikke er med i intervjuguiden. Hvis det er ønskelig kan informantene få mulighet til å lytte til opptaket i etterkant og eventuelt korrigere misforståelser. Spørsmålene i intervjuguiden vil omhandle læreres erfaringer med bruken av sosiale historier. Data registreres som lydfil og vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt. Intervjuet kommer til å ta omtrent 60 minutter.

I henhold til forvaltningsloven § 13 er jeg underlagt taushetsplikt. Alle personopplysninger vil derfor bli behandlet konfidensielt og det vil kun være jeg som har tilgang til opptaket som gjøres. Deltakerne vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Alle opptak som er lagret vil da bli slettet.

Masteroppgaven vil være tilgjengelig for andre ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Hvis det er ønskelig kan skolen få et eksemplar av oppgaven eller jeg kan komme og presentere resultatene.

#### **Frivillig**

#### **deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. All data som er lagret vil da bli slettet.

Jeg ønsker å gjennomføre undersøkelsen så fort som mulig og helst innen uke 9. Dette kan vi komme tilbake til dersom det blir aktuelt. Håper på positivt svar og ber om at du da sender meg en bekreftelse per e-post. Har du spørsmål kan du kontakte meg på min mobil: 90214358 eller på email: [livast@hotmail.com](mailto:livast@hotmail.com). Min veileder for prosjektet er Tamar Tabakhmelashvili. Hun kan også kontaktes ved eventuelle spørsmål: [tamar.tabakhmelashvili@isp.uio.no](mailto:tamar.tabakhmelashvili@isp.uio.no)

Mvh. Liv Astrid Jørgensen

## 1.4 Transkribering

### 1.4.1 Informant 1

M: Kan du fortelle meg litt om din arbeidserfaring og utdanning?

I1: altså hvor lenge jeg har jobbet tenker du på?

M: Ja

I1: mmm

M: Hva slags utdanningsbakgrunn..

I1: Ja, jeg, jeg er, nå heter det vel barnehagelærer i utgangspunktet, eller i bunnen,

M: mmm

I1: Så har jeg jo tatt to år til på ISP, med spesped, master i spesped

M: Ja

I1: fordypning barn og ungdom med psykiske vansker

M:Ja

I1: mmm

I1: så har jeg jobbet to år i barnehage, som barnehagelærer da, og så er dette, eller fire år her på skolen også har jeg jobbet med elever, blant annet to autister.

M: er du ansatt som spesialpedagog?

I1: mm, ja, jeg er ansatt som spesialpedagog, det heter vel, går under ressurslærer, men jeg er spesialpedagog ja.

M: kan du fortelle meg litt om hva slags elevgruppe du jobber med?

I1:tenker du på mine spesialelever?

M: ja, sånn i forhold til autistene?

I1: jeg har to autister

veldig forskjellige autister, han ene har vel, det heter vel barneau..

M: Barneautisme

I1:det het vel barneautisme før, han er, skal jeg fortelle litt om han tenker du på?

M: Ja, du trenger ikke å gå sånn veldig personlig inn, men litt sånn høyt fungerende, lavt fungerende

I1: ja, han er høyt fungerende

M:Ja

I1:ja

I1: sos.. så sliter... han har jeg jobbet mest med sosiale historier og tegneserie samtaler. faglig sterk, men, han får akkurat ikke den tidli..nå vet jeg ikke hvordan man bruker aspergers begrepet lenger, jeg hører det er på vei ut, men, han får akkurat ikke den diagnosen på en måte da, på grunn av det språklige, så.

I1: han andre er jo, han har autisme og adhd

M: ja..

I1: så han, han er det, han er svak, faglig og sliter sos, eller trenger må ha hjelp til det sosiale

M: kan du fortelle meg litt hva du tenker en sosial historie skal bidra med?

I1: eh, hva det skal bidra med? Kanskje en sånn rettleiding på hva de kan, eller en løsning på hva de kan gjøre i gitte situasjoner da.

M. mmm

I1: ja

M: hvordan type situasjoner..

I1: for eksempel, vi har jo jobbet veldig mye med en som, hva han kan gjøre, hvis han ikke vet hva han skal gjøre

M: mmm

I1: at han da kan rekke opp hånda for å spørre om hjelp.

M: Ja

M: så da blir sosiale historier på en måte som en informasjon i...ja

I1: ja. Det blir på en måte som en bruksanvisning eller som dette skal du gjøre hvis dette skjer.

I1: ja

M: ja, nettopp

I1. Ja.

M: Hvorfor har du valgt å bruke sosiale historier som metode?

I1: da jeg begynte å jobbe her så hadde jeg ikke så mye erfaring med autister i det hele tatt, så jeg måtte jo gå på "NN" og fikk mye kursing der, også har jeg fått god veiledning av "NN" hele veien, jeg bare ringer "NN" også har

”NN” bare fulgte opp hele veien veldig godt og da har jeg jo blitt anbefalt det som metode da.. sosiale..

M:ja

I1: mmm

I1. Og så har jeg jo brukte det og jeg ser jo at det fungerer

M:ja

I1: mmm

M:kan du fortelle meg litt om hvordan du lager en sosial historie?

I1: det er jo på en måte en egen sånn opp, eller, det er jo, opps, eller det er jo, utv... ut fra boka så er det jo på en måte en måte man kan gjøre det på, men det blir jo mye observasjoner da, ta tak i det, det eleven trenger å jobbe med,

M. mmm

I1: For eksempel vi hadde en som tok hånda mye ned i buksen, så da jobbet vi rundt rundt det da, observasjoner og ja, hvordan, det er egentlig det,

M. ut i fra boka, hvilken bok bruker...

I1: jeg har bøkene, men jeg har ikke navnet på den boka, men jeg har ikke..

M. men du tenker på carol gray?

I1: ja, ja.

M: ja, mmm

I1: ja, det er den jeg tenker på.

M: Bruker du eller noen andre på denne skolen andre metoder i tillegg til sosiale historier for disse elevene?

I1: Vi har kat-kassen

M: Ja

I1: Ja, og tegneseriesamtaler,

M:Ja

I1: Ja. Det er jeg som egentlig bruker det mest, ja også har noen lærere blitt kurset i...på ”NN”, de som har autister i sin klasse, men det er lissom jeg som bruker kat-kassen og tegneseriesamtaler, det er vel noen andre lærere som har observert meg gjøre det, men jeg tror ikke de bruker det sånn praktisk selv

M: nei

I1: nei

M:hva er kat kassen?

I1: Det er på en måte hjelp til å snakke om følelser

M:Ja

I1: et sånn barometer du skal måle lissom sinne og gle.., lære seg å tolke ansiktsuttrykk, det går på det sosiale da,

M:så det blir et sosialt tiltak i tillegg til sosiale historier

I1 mmm, ja

I1: ja, nyansere, man er ikke sinna, man er ikke kjempe sinna eller kjempe glad, at det er et spekter innenfor det da på en måte og da hjelpe det å gradere, lissom, hvor sinna ble du da for eksempel pappa sa nei til at du ikke fikk gå på kino, så kan man snakke om det og så hvor sint ble du da du snublet, lissom sånn, graderinger da, for å hjelpe de at det er .. det er ikke enten eller da

m. mmm

i1: mmm

M: men, for dere bruker ikke noe sånn atferdsanalyse eller teeach eller..

I1: nei

M:eller noen sånne type metoder?

I1: nei

M:Nei

M: så du føler at sosiale historier som metode og den kat-kassen er på en måte nok...

I1: eh, ja. Det har ihvertfal fungert veldig godt med han ene, ja. Men assa, jeg har jo ikke prøvd de andre metodene heller, men

M. Nei.

I1: også kan man jo kunne si, det, jeg har for eksempel jobbet med, det med hånden i buksen, at det kan, rundt det, det og det har han jo sluttet helt med

M: ja

I1: så har vi jobbet med det å rekke opp hånden, det har han blitt veldig flink til, men så jobber vi jo også med det at han når det er nye, han blir presentert for nye oppgaver, så er det ofte, da blir han overveldet, for han har språkproblemer og ofte vanskeligheter med å forstå tekst

M. mmm

I1: også har han da en oppskrift rundt, ved siden av seg, og det og det og det kan han gjøre, men så er det også, så snakket mye om, eller, skrevet sosiale historier, ikke begynne å gråte når ting er vanskelig

M: mmm

I1: og det er sånn, prøver å ta opp historien og minne han på dette, han har blitt bedre, men, det har ikke avtatt 100%, det har det ikke, men det har blitt bedre. Det har det jo, også, også må jeg jo, ta den opp og gjenta og, også er han blitt bevist det selv, det var han ikke før, han bare jeg gråt ikke nå så du det, ja, så det er jo fint, så det er jo tydelig at han ser sin egen reaksjon på en måte, ja.

M. ja, det er jo kjempe fint

I1: ja.

M: hvor lenge har du brukt sosiale historier som metode?

I1: oj, eh, det blir, eh, 2,5 år kanskje, 2 år, ja, 2 år.

M: ja

M: så da har du ganske god, god..

I1: jeg har skrevet, eller jeg har fått veldig god hjelp av "NN" da, for "NN" har jo så mange på, men jeg, jeg har skrevet noen selv, men de som er litt vanskelige, de, de, "NN" har jo skrevet så mange så da gjør vi om de sammen da

M: ja

I1: så skriver "NN" litt og så skriver jeg litt og så

M: ja

I1: ja

M: Hvordan opplever du at sosiale historier fungerer for elever med autisme, det har vi vært litt inne på da men, kanskje si litt til om det

I1: det funker, det, fung..det er jo noe som fungerer mer enn annet, og så er det jo lissom, jeg tror det handler om veldig mye om hvordan du skriver at du klarer å treffe, det du skriver må treffe den personen, og det er ofte, eh, ofte gjør det det og av og til gjør det ikke alltid det

M: men hvordan får du det til å treffe da?

I1: det handler om litt sånn formuleringer i teksten og sånn, og sånne ting da tenker jeg, og om det du faktisk observerer er faktisk det han mener selv er, eller at han, trenger å jobbe med kanskje da, eller at han føler at det er

nyttig da, kanskje, men han, det er jo veldig sånn, hvis du, ja du vet jo, sikkert mye om autister du og, men at når de leser, jeg skal det, det blir jo veldig sånn, det er jo veldig fascinerende, det der at de lærer på den måten der

M: m

M: hvordan presenterer du en sosial historie for eleven, sånn i form av, på papir eller,

I1: på papir ja, ja

M: sier du lissom her har jeg en

I1: ja, ja nå skal vi snakke om et tema, så snakker vi først litt rundt det, og så prøver jeg å knytte det til en opplevelse han har hatt, rundt et tema, og så snakker vi litt om det og så går vi inn i teksten også spør jeg om han har noen spørsmål til det som står, og så snakker vi om, jeg må jo ha, jeg må jo bruke veldig sånn enkle begreper og sørge for at han forstår alt som står der faktisk, siden han, han, han jeg snakker om sliter med eh, språk da eller, språkforståelse. Så da går vi veldig inn i den også også repeterer vi den også har han i en egen, permen sin i klasserommet da så han kan gå å se på da

M: ja, så fint

I1: så der ja,

M:ja

I1: også bruker, så sender jeg hjem til foreldrene sånn at de har den informasjonen hjemme sånn at de kan gjennomgå det, også vet kontaktlærer, det , også hvis det er det, så tar vi det opp, gjentar det, hvis jeg ser at han trenger det,

M: tenker du at sosiale historier som metode fungerer for alle elever med autisme?

M: da tenker jeg på høyt fungerende, lavt fungerende

I1: høyt fungerende

M: assa hele spekteret på en måte

I1: eh, godt spørsmål, jeg vet ikke, jeg assa, de to elevene jeg har er veldig forskjellig, og han som, han lavt fungerende, kan man si, eller, ja, han er mer sosialt sterk enn han høyt fungerende, faglig da, han høyt fungerende er faglig sterk, men sliter mer med det sosiale og tolke sosiale koder



I1: mens han faglig svakt fungerende, han sliter, han, han forstår mer, jeg kan leke mer med han, mye mer opptatt av å leke med andre enn han høyt fungerende, han høyt fungerende han bryr seg ikke, eller han er blitt mer opptatt å leke med andre og men han bryr, han kan fint gå ut å smile i hele storefri og være veldig fornøyd han, han må ikke nødvendigvis leke med noen hele tiden, men med han som er svak da, så, faglig, og for så vidt sosialt men han, jeg tenker bare sånn, han sliter jo med mye da, sammensatt språkvansker og alt mulig sånn, og for meg å gå igjennom, han kan ikke lese ordentlig, å gå igjennom, også også har han, problemer med hukommelsen, så jeg vet ikke det måtte jo vært veldig, sånn han bruker jeg veldig mye mer tegneseriesamtaler sammen med. For det, han er veldig visuell, så for meg å gå igjennom en tekst som jeg, assa det, han har til og med spilt, begynt å spørre meg ved tegneseriesamtaler når jeg bruker tegneseriesamtaler, og så skal jeg skrive inn disse tenkeboblene, jeg vet ikke om du har...

M: ja, jeg kjenner til det

I1: ja, også lissom sånn så skriver jeg, jeg han bare hvordan vet du hvordan et barn tenker du er ikke et barn, sant han, han er ganske sånn, ja

M: ja

I1: ja, så jeg tenker, kanskje når han blir litt større, ja,

M: ja,

I1: ja

M: mmm

M: Så det handler lissom ikke egentlig om han er høyt fungerende eller lavt fungerende men, også hvilke personlige egenskaper man har

I1: ja

M: som elev med autisme

I1: ja, det føler jeg

M: ja

I1: fordi at jeg føler at han er veldig bra, eller han kan han fun, eller kat-kassen fungerer ikke for han,

M: nei

I1: vi har snakket om det barometre, men han var ikke så mottagelig, i hvert fall ikke nå, det handler jo om modenhet og sånn, så kanskje når han blir litt

større, men, jeg føler at han tar mye mer det der med tegneseriesamtaler, så jeg, ja, han, ja, for det, assa gå igjennom spilleregler med han, han klarer ikke å få med seg, dem prosesseringen, assa, det går, det blir for mye, han må lære det praktisk han, få forklart det kort på forhånd og så, og så lære det praktisk, tenker jeg i hvert fall

M: kan du gi et eksempel på en hendelse eller en situasjon der eleven har bruk for en sosial historie? Har vi jo også vært inne på men..

I1: ja, eh, ja for eksempel han høyt fungerende da, han, i gymtimene så blir han, hvis han ikke, hvis vi begynner med nye spill, for eksempel vi har jobbet mye med stivheks, så det viste seg at han begynte jo å gråte hver gang han ble tatt, så skjønnte vi ikke helt, hvorfor gjorde han det, hva var det uttrykk for, og da var det jo det at han, og da sluttet jo de andre og ta han så han bare løp rundt der lissom, og så reddet han konsekvent ikke andre, eller de tok han, men han reddet konsekvent ikke andre og vi skjønnte ikke hvofo.. assa, men da var det fordi han ikke hadde skjønt reglene, også fordi han ble lei seg når de andre tok han, og det var også spesielt i kanonball også, han ble lei seg, så nå har vi jobbet med og forklarte han reglene og sånn er det, av og til så taper man av og til så vinner man, så nå i ettertid har det ikke vært noe

M: så da har du skrevet en historie, som..

I1: ja, da har jeg gått igjennom hvordan reglene er, og det det, har også jobbet spesielt mye med det å tape, han hater å tape han liker ikke å tape, fremdeles, men han er blir, da før begynte han å gråte da, og konsekvent å gråte så da, da, men nå gjør han ikke det, han liker ikke å tape, han gjør jo ikke det men, men den klassen som er rundt han er veldig sånn var på han, tar veldig godt vare på han på mange måter da, de skjønner han, men det blir jo litt sånn, man må hele tiden passe seg for det der med sjalusi og for at han han blir veldig ivaretatt av oss voksne, han er en veldig veldig fin gutt, på mange måter så, sjalusi og sånne ting. Og at han hele tiden får skreddersydde opplegg fra oss og, hvorfor får ikke jeg det, ikke sant, så, ja, en liten digresjon, men, mmm,

M: men hvor lenge må du lese en historie før den blir generalisert eller assa, før den, at de skjønner på en måte greia?

I1: åh, det er vanskelig, assa jeg syns jo han tok reglene ganske raskt da. Etter et par gjennomganger så synes jeg det gikk fint, og assa da var jeg veldig tydelig på sånn, er det noe du ikke skjønner her, så da gikk vi, og så på reglene, og så gikk han ut i den gymsalen og da var det ikke det reaksjonsmønstre, det er ihvertfal det kontaktlærerene har fortalt meg,

M: mmm

I1: ja

M: da var det 1 gjennomgang?

I1: par gjennomganger, først her også har de gjort det i klassen bevisst da, sånn at hele klassen skal få det også

M: ja, så da en-til-en og så i klassen?

I1: klassen, ja, mmm.

M: kommer dere til å ta opp den historien igjen eller tenker du at du på en måte, at det funker i begynnelsen og så kommer han til å skjønne det?

I1: av og til ikke alltid, vi behøver det, men noen ganger hvis jeg ser noe eller får noen sånne tilbakemeldinger, jeg er jo ikke med i alle timene så hvis jeg, så hvis jeg hører noe, hvis det blir nødvendig så gjør jeg det, men hvis han har forstått det så, ja,

M: så trenger man ikke det?

I1: nei

I1: men vi må jo også passe på det, sånn er regelen, assa, det er ofte vanskeligere, når, med autister og ikke andre og de som ikke er det, lissom sånn,

M: ja, for det går litt på rigiditeten i..?

I1: ja, det, blir, ja det er vanskelig da, hvis de plutselig finner på en ny regel inni der, elevene, ja også er ikke han, regler og så

M: det er jo ofte sånn barn gjør

I1: ja, ja, ikke sant,

M: også blir han sånn det står ikke her og så ja,

I1: hva gjør man da, ja,

M: ja, hva gjør dere da?

I1: hva vi gjør da? Det er vel en egen sosial historie om det da, det har ikke vært sånn kjempe problem egentlig

M: nei

I1: nei, men da har han, jeg tror, i et par tilfeller så har han, spilt med da, ja, men det, det er faktisk, det er vanskelig det der, og hvordan da, for det er ikke alltid fast, det er ikke en fast regel plutselig blir det sånn og da og neste gang så er det sånn, men da har det blitt sånn at han, hvis han plutselig da blir tatt og han ikke har forstått reglene og de har lagd en ny regel da kan han, da kan det bli veldig ødeleggende for han, da blir han veldig lei seg,

M: ja

I1: ja

M: mmm

I1: har jeg observert. Så da har vi jobbet med det om å hjelpe han, det jobber vi fremdeles med og det er vanskelig og si og sette ord på hva hva han kan gjøre for han sier eller assa han sier ikke fra for han får ikke forsvart seg selv han vet ikke hva han skal si, sånn at han alltid blir den som taper ikke sant, ikke sant, andre sier du gjør det og det og det, og så vet ikke han og så står han der og bare begynner å gråte, ikke sant,

M: m

I1: så den, men det er mindre av det nå, men sånne situasjoner, men det er noe vi må jobbe med, han må jobbe mer med, og hjelpe han og, det er så mange forskjellige situasjoner også,

M: hvor mange sosiale historier har det, altså har eleven? Hvis du tenker på den ene,

I1: Hvor mange? Skal jeg telle?

M: ja

I1: det er assa skal vi se, det er noen det er 1 2 3 det er litt flere 4 5 6 7 8 9 10 ja 11 12 13 for eksempel da

M: ja

I1: han har noen på data også

M: 13 stykker, har du lyst til å bare lese litt noen av overskriftene så vi får.. på de sosiale historiene?

M: så vi får litt sånn hva de

I1: om regler

I1: om regler, regler er en slags oppskrift om hvordan man skal oppføre seg, jeg kan

M: i skole gården eller

I1: generelt om regler,

M: ja

I1: ja

M: å ja sånn ja, ja

I1: jeg kan følge regler, det er sånn, ”bravo” historie som vi har skrevet på slutten, om at og nå kan jeg reglene

M: ja, som blir en sånn positiv

I1: ja

I1: jeg er flink til å følge regler,

M: ja

I1: assa sånne ting. Og så er det basketballregler, håndballregler, fotballregler, stivheks, kanonball, og så er det da, om private ting, det var det med den hånda nedi i buksen,

M: ja

I1: og det er sånn, ”hurra” historie om at nå har jeg blitt flink til å, nå har jeg en..ja, ehm, ja, ja da har han blitt flink til å på en måte følge det da, også så det var, vi snakket faktisk om det å vaske hendene etter at man har vært på do også,

M: ja

I1: ja. trening, hva er det her for noe da, ja det er ja vi snakket om det å trene, ja det, det litt, litt med det å tape og ikke tape, og sånn, spill. Generelt om spill og om det å tape i spill, spiller for å ha det gøy sammen, det er flaks som gjør at man vinner eller taper, ja, sånne ting, ikke alle spill da. Om å leke med andre barn, brannalarm, han ble veldig redd brannalarmen en periode, det var veldig uforutsigbart, for han, da ble han kjempe redd, og så om å få hjelp på skolen hjelp for å rekke opp hånden, sånne ting, ja,

M: ser du bruker litt visuelle lissom symboler og sånn?

I1: ja, masse

M: føler du det er effektivt?

I1: ja, det gjør vi. Han har, før fikk han gjennomgang tidlig på morgenen på dagen og sånn, men nå får han det av kontaktlærer på smartboarden med symboler ved siden av, sånn at dagen skal bli veldig forutsigbar for han, den kontaktlæreren han har nå er veldig strukturert og forutsigbar, det profiterer han veldig på, så nå, vi på en måte ser når han blir stressa og det

er på en måte hvis han ikke forutsigbare han ikke vet hva han skal gjøre, ja, eller at det er vanskelig at han føler at han mister kontrollen over situasjoner

M: så det å ha oppskrifter på både dag og sosiale ting og sånne ting, det er noe den eleven profeterer på?

I1: ja, ja, ja, ihvertfall for han

M: ja

I1: ja

I1: han andre jeg, har også dagstavle, men han er opptatt av den, men ikke i så stor grad som han andre, han andre er veldig rigid på det, men han er er lissom ja, en helt annen type,

M: ja

I1: ja

M: ja, det er jo veldig rart det der

I1: ja, at det er så stort spekter,

M: det er veldig stort spekter

I1: ja,

M: mmm

I1: veldig

M: Hvordan tenker du at sosiale historier kan bidra til fremme sosiale ferdigheter?

I1: det blir jo litt det vi har snakket om

M: ja

I1: eller det blir litt det med oppskrift da, å hjelpe de å finne en måte å tenke på da, en løsning,

M Ja, for de har ikke løsningen selv?

I1: nei, nei, det er jo det jeg ofte erfarer at de ikke helt vet hva de skal gjøre eller hva de kan gjøre da, de får på en måte, eller type veiledende sosial historie litt veiledende på hva de kan gjøre, ja, det blir jo mye snakk, du kommer veldig godt inn i det lissom litt i tankegangen deres også, spesielt når man bruker de tegneseriesamtalene, også veldig fine å lage å bruke før du skal bruke en sosial historie for da får du veldig innblikk i hvordan de tenker, og det kan være veldig overraskende av og til, så det kan være fin..eller ja, også fint å gjøre før man skal skrive en sosial historie,

M: ja,

M: tenker du lissom at en historie kan lissom legge et sånt grunnlag for sosiale ferdigheter og sosial kompetanse for på en måte videre, for hvordan de får det videre i livet? At når de kanskje går ut fra skolen og har hatt mange sosiale historier som forklarer forskjellige settinger at de kan på en måte innhente de historiene igjen og tenke lissom å ja, det er det dette betyr!

I1: ja, jeg tror det, ja, jeg tror på en måte at det kan være grunnmuren også atte når det er situasjoner ute og hvis det er lissom litt kompetente folk som kjenner til elevene og, kan ta de situasjonene og på en måte ha den som grunnmur, men også bygge videre på det da, med også selvfølgelig opplevelser også andre vi har jo jobbet en del med, vi har jo tatt elever inn med han og jobbet i grupper, og jobbet med spill også rundt det og det med det å tape da, så da har det jo kommet veldig mye frem, eller hvordan hans reaksjonsmønster er da, og så har vi snakket om det mest i ettertid da egentlig, med tegneseriesamtaler, og da har han, hva han sier som kan eehh, hvordan det på en måte påvirker andre da, ja,

M: at andre kan bli såra og

I1: ja, ja, han har sakt ting som han ikke...ikke sant "gå ut" hvordan andre kan reagere på, hvordan hva han sier, så vi tar jo utgangspunkt i hva han sier, aktuelle situasjoner som helst skjedde, der og da

M: men forstår han det da, atte hvis du lager en...

I1: det er vansk...nei ikke alltid

M: nei

I1: det gjør han ikke, så prøver vi å snu situasjonen da så da kan det av og til, det er ikke alltid han skjønner det

M: men at de kanskje sånn mekanisk kan lære seg en regel?

I1: ja, ja,

M: ikke sant, det her er regelen og så

I1: ja

M: så gjør de det

I1: Han er jo veldig, assa det er jo noe med den diagnosen, han er jo veldig regelstyrt da, hvis jeg sier du skal gjøre det og det og det, han gjør jo alt etter punkt og prikke, sånn. Så jeg tror nok hvis han har en manual på hva, han skal gjøre så, kan jo det være, men det er jo veldig sånn, men det er jo ikke alltid sånn at den manualen fungere i alle situasjoner heller på en måte,

men, det er jo hele tiden å følge han videre og tilpasse da, til ulike situasjoner, tenker jeg da.

M: hvis du skulle tenke på noe negativt med sosial historier, er det noe du , ja det er litt sånn teit med den metoden, eller tenker du at det i bunn og grunn er en god metode?

I1: det blir jo visst ikke, overf...atte, hvis ikke, at det kun passer til en situasjon, da, det blir jo kanskje litt negativt, og hvis du bruker den samme oppførselene i en annen situasjon så er det mismatch på en måte, men jeg tenker jo egentlig at det er mest positivt at det er forutsigbart for han, at han lærer seg å ja, se ting fra forskjellige sider, konsekvensen av handlinger, ja. mm. Det er ikke sånn at jeg nå på sparke kan komme på noe umiddelbare negative ting ved det. Nei.

M: Synes du det er vanskelig å lage en..

I1: Ja det kan være veldig vanskelig, det synes jeg, som jeg nevnte i sted, det med å treffe riktig, ja. er det akkurat det han føler på, da gjelder det på en måte å gjøre god research på forhånd så du har nok materiale på forhånd for å skrive den da, men det er jo mye sånn, sånn som "NN" da, det er jo mye av det samme, på en måte mange sliter med, men det er jo ikke alltid på en måte mye av det samme, de er jo lydsensitive så man kan jo bruke mye av det samme overfor mange, men du må jo tilpasse det til den enkelte, ja,

M: du nevnte noen av de kriteriene, husker du noen av de for..

I1: nei. Vi har det skjema..

M:Ja, så du føler et skjema

I1: ja, assa på det kurset så fikk vi lissom et ja noe som var bra å bruke før ja, noen sanne formuleringer som er bra å bruke da, som lissom ja, det er lurt. Skal vi se, det skal hele tiden være sånn positiv form, ja, nå har jeg ikke de kriteriene i hodet egentlig, men de har jeg der inne, mmm

M: ja, så når du skriver så følger du de og så sender du det til hun..

I1: ja eller så sender hun meg forslag eller så jeg, ja.

M: siste spørsmål: er det noe du føler for å legge til eller noe du har spørsmål om?

I1: nei, jeg kommer ikke på noe sånn umiddelbart jeg,

M: nei



I1: nei, jeg gjør ikke det,

M: nei

I1: nei

M: fint

### **1.4.2 Informant 2**

Da skal jeg først starte med noen innledende spørsmål

I2: mhm

M: og så skal jeg stille noen spørsmål som går på metode for sosiale historier, ehm, også noen spørsmål om erfaringer om sosiale historier og til slutt noen spørsmål som knytter sosiale historier opp mot sosiale ferdigheter

I2: Ja

M: og så er det bare å si fra hvis du angrer på noe du har sakt, eller vil skifte fokus eller hvis du lurer på noe er det også bare å si fra

I2: det skal jeg gjøre.

M: kan du fortelle meg litt om din egen arbeidserfaring og utdanning?

I2: ja, jeg er utdanna sosialpedagog i ”NN” og der var jeg i praksis rundt om på forskjellige steder blant annet på en skole med barn med autister og en sånn bo-trening for barn med autisme. Så det var der jeg egentlig begynte å ha lyst til å jobbe med barn med autisme. Så har jeg jobba, jeg var ferdig med bachelor i sosialpedagogikk så tok jeg master i spesialpedagogikk på ”NN” og der jobba jeg som spesialpedagog for en gutt med autisme og samme gutten jobba jeg også som privat avlaster for og i avlastningsbolig til og så har jeg jobba på spesial gruppe i fem år. Med autisme.

M: så mye mye erfaring med autister!

I2: ja, det er det jeg har mest erfaring i og det jeg har lyst til å jobbe med, jeg er veldig spissa inn mot autisme og det er veldig gøy.

M: kan du si litt om elevgruppen du jobber med?

I2: Jeg starta å jobbe mye med asperger syndrom, og de høyt fungerende guttene med høyt fungerende autisme, det var det jeg jobba med og det jeg hadde lyst til å jobbe med, og så eleven i ”NN”, var, alvorlig psykisk utviklingshemmet, dypt heter det, psykisk utviklingshemma, og hadde

ingen verbal språk, men, og mye atferds vansker, men det var også, selv om det var helt annen opplevelse så var det veldig gøy så jeg ble veldig glad når jeg kom på en spesialgruppe og det var mye forskjellig, men jeg jobba vel, de første åra jeg jobba her så jobba jeg vel i hovedsak med aspergers syndrom og tilsvarende, mens nå er det ingen med aspergers her, jo jeg jobber med en gutt som ikke har diagnosen, men som nok faller innenfor høyt fungerende autisme hvor det blir litt det samme som går i normalskolen og så jobber jeg med barn med, psykisk utviklingshemning og autisme, i litt variert grad, men allikevel

M: Kan du fortelle meg litt hva du tenker en sosial historie skal bidra med?

I2: jeg tenker hele tiden at sosiale historier er en oversikt, at det er en hjelp til å forstå et spill man ikke forstår reglene på, og det å nesten være litt sånn, ja, det er rett og slett en hjelp til å knekke en sosial kode da, men det er på en måte tenker jeg, det jeg ser, det jeg har fått opplevelsen av ved å jobbe med, etter å ha jobba med eleven jeg har jobba med er at verden føles fryktelig uoversiktlig og, og at de sliter på en måte med knekke hva er det som skjer rundt meg, hvorfor er det og det er, jeg husker det var en elev som sa til meg en gang at han følte at hele verden spilte et spill som han ikke hadde fått utdelt, utdelt reglene til og det var veldig fin måte, fin måte..

M: det var veldig godt sakt Ja

I2: fin måte å legge det fram på, det tenker jeg egentlig, egentlig alltid tenker at det er de reglene en sosial historie kan være med på å gi litt av da.

M: Hvorfor har du valgt å bruke sosiale historier som metode?

I2: Det er jo fordi at jeg føler atte, for det første så mener jo jeg jo at forskningen viser at det er noe som fungerer, og så var jeg på en, var jeg veldig heldig i "NN", for jeg fikk være med på veldig mange store konferanser, og fikk høre de beste innenfor autisme-feltet snakke og da var det blant annet "NN" som jeg ser veldig opp til, som har asperger selv, som sa, som stilte spørsmålet i salen hvor mange har hørt om sosiale historier og tegneseriesamtaler, alle rekte opp hånda, og så spurte "NN", hvor mange er det som bruker det og da var det vel kanskje ja, av 350 så var det kanskje max 50 stykker og da sa "NN" at alle vi som satt inne her har et ansvar å gjøre det for det er det som faktisk har vist seg å være et godt redskap, og

det at vi sitter og har kunnskap om et redskap som fungerer, men ikke bruker det fordi det kan være vanskelig å ubehagelig for oss fordi vi må settes oss inn i det syntes "NN" var dårlig gjort og det har jeg nok tenkt, og da tror jeg at jeg fikk litt den derre, jeg var en av de som ikke rekte opp hånda, på det siste og da tror jeg at jeg fikk litt sånn klump i magen og jeg må sette meg ned og lære det her fordi hvis det er et redskap som faktisk fungerer så er det egentlig helt tullete å ikke bruke det, så da starta jeg med å bli veldig fasinert av det, syntes det var kjempe vanskelig og kvidde meg ekstremt til å starte med det fordi jeg følte jeg ikke viste helt hvordan jeg skulle gjøre det, ble veldig sånn besatt av eller veldig ja, besatt av disse reglene, så det var det jeg satt og tenkte på og det gjorde at det var litt kaos for meg og da var det en av veilederne mine som bare sa start, start, denne kommer til å bli mega dårlig, men det gjør ingenting, da har du begynt og så, etter å ha øvd rimelig mange ganger så føler jeg at det å skrive sosiale historier bare ligger i fingrene mine, men det måtte mye øving til, mye svette og tårer

M: ja, det kan jeg tenke meg

I2: men jeg føler jo at jeg har fått betalt igjen for alle dem svettane og tårene også, så det, det er fint.

M: Kan du fortelle meg litt om hvordan du lager en sosial historie?

I2: det kommer ekstremt an på hvilken elev jeg jobber med fordi jeg mener at en sosial historie er kun god hvis den treffer eleven, og da er det, da er det jo veldig forskjellige måter man kan skrive en sosial historie på, den er egentlig, hvis jeg lissom skal trekke sammen da så tror jeg generelt sett, starter med tegneseriesamtaler for å kartlegge, hva er det, hva er det som misforstås, hva er oppfattelsen, hvilke ord er det han bruker om situasjonen, og hva er det som er vanskelig, hva er det lissom, hvordan er det han oppfatter det her, for da har jeg en mye større sjans til å bruke rette ord, og så starter jeg vel ofte da etter det her som en samtale, hvor vi, hvor jeg er veldig spørrende egentlig, hvor jeg spør litt sånn, ja, er det sånn atte, liksom, og så kommer ofte setningene av eleven og så skriver vi inn mens vi snakker og så viser jeg veldig ofte det jeg har skrevet, og så spør jeg om, høres det greit ut, og da kan det godt være at det rettes på noen ord som kanskje virker lite essensielle for meg, men som kanskje er den som er

viktigst for den eleven da, og så pleier jeg som oftest å skrive det ned, og så pleier dem som oftest å få lov til å sette på bilder, for å gjøre det lissom, til dems historie for det tenker jeg er det viktigste at fordi jeg skriver ikke sosiale historier for min egen del, jeg skriver den for dem og hvis dem ikke, ja, hvis jeg ikke treffer dem så så treffer jeg, så kunne jeg bare spart meg for å skrevet, da hadde det ikke vært vits ikke sant, så jeg tror jeg kanskje jeg brukte 6 uker på, mens andre, mens andre, sosiale historier, det kan være en situasjon i et friminutt og så er sosiale historier der i timen etterpå så det kommer veldig an på, jeg synes prosessene er utrolig forskjellig for både tema og hvordan eleven har det med, og så er de jo, ja det var en elev som eneste egentlig måten jeg fikk han inn i det derre tankegangen rundt sosiale historier og egentlig til å ta i mot og var at jeg tok bilder av veldig mange situasjoner som, for han var veldig foto interessert, og så kjørte vi filmen og så snakket vi på en måte imens vi så igjennom bildene og så skreiv vi historier etterpå, og det var, så der også tenker jeg at kreativitet er viktig, og så tror jeg at hvis jeg sitter på kontoret mitt og finner ut av en sosial historie som jeg tenker er kjempe god så tror jeg at det er lite effekt det er ihvertfal det jeg føler at jeg har opplevd det kan jo selvfølgelig gjøres sånn også hvis jeg kjenner eleven ekstremt godt, og jeg vet veldig godt hva han tenker om den situasjonen, men det, det er eleven sin historie og det er det som må tas høyde for

M: så du mener det er viktig å ta med eleven i å lage en sosial historie?

I2: jeg syns det på dem elevene som jeg, eller jeg mener at det egentlig, det er det jeg føler har hatt best effekt av på samtlige ja, jeg tror det

M: men sånn i forhold til de kriteriene, det er jo ganske mange kriterier, følger du liksom oppskriften

I2: Jeg gjorde det veldig før, jeg gjør sjeldent det nå, men jeg prøver, det er på en måte, det jeg på en måte har mest fokus på er at de veiledende setningene ikke er flest av for da føler jeg at det blir en sånn moralsk pekefinger, og da opplever jeg at det ikke er en sosial historie lenger, så det er vel egentlig det jeg har mest fokus på også jeg bruker nok, assa, hva skal jeg si da, jeg følger jo, jeg tror nok at jeg har, jeg har nok setningstypene veldig klart for meg når jeg skriver en sosial historie selv om jeg ikke setter meg ned og og teller og tenker og strukturerer det sånn men jeg ser jo

hvordan, har jeg nok bekræftende setninger til elever som jeg vet det fungerer godt på bør jeg ha noen samarbeidssetninger lissom er det som funker, så jeg tenker nok metode eller jeg tenker metode, men jeg følger ikke slavisk og jeg bruker ikke noe metodeskriv ved siden av, jeg gjorde det før, men jeg føler at mine sosiale historier ble gode når metoden hadde kommet inn naturlig og ikke påtvungen

M: bruker du eller noen andre på skolen, eller på elevgruppen, noen andre metoder i tillegg til sosiale historier?

I2: hva tenker du da?

M: teaach eller atferdsanalyse eller..

I2: Ja, assa sosiale historier føler jeg bare er et redskap, eller som er, som passer inn i den store sammenhengen, men det brukes jo, det er vel, vi er ikke noe reindyrka innenfor noe som helst, men det er jo en tid, vi følger jo noen prinsipper innenfor teeach, men det ville vært løgn å si at vi fulgte teeach prinsippene fullt for det gjør vi ikke, det brukes en del atferdsanalyse, ikke så veldig mye fra meg for jeg er ikke noe fan av det, men det, det tar vel egentlig mer over nå etter at det ble en ny lærersammensetning, også brukes det, brukes jo masse forskjellige redskaper, det er jo, det er jo tegneseriesamtaler, det er jo tegneseriesamtaler det vil sies, vel det samme, mye planer, mye remser som faller innenfor teeach da kanskje, teeach tankegang, det har vel vært, vi har faktisk prøvd litt ut sunrise metodikken også, selv om det ikke har vært brukt, fulgt sånn, eh, slavisk, jeg bygger jo min pedagogikk på en veldig relasjonell tilnærming, og er veldig opptatt av det, at det relasjonelle og kommunikasjon og den der mellommenneskelige rommet da skal være, skal være fokus på så at, jeg føler lissom at det er det er helheten bare består av det er lov å være selektiv, det som er den beste metoden for eleven så hvis en elev jeg har best av å være atferdsanalytisk så jobber jeg atferdsanalytisk selv om det ikke er det jeg ville ha satt i gang og heller ikke det jeg trives best i, men det er egentlig, det viktigste er hva eleven har det best med og lærer mest av som er det viktigste

M: så jeg tenker sånn, sosiale metoder som historie, tenker du at det ville fungert alene, uten noe andre type, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, up-backing eller

I2: jo, nei assa jeg vet ikke, det er jo et selvstendig redskap, men jeg tenker jo at man må jo ha en viss relasjon også når du presenterer det, presentasjoner av sosiale historier er jo fryktelig viktig tenker jeg, jeg ser jo, assa det er jo elever i normalskolen som jo følger, som på en måte har en assistent liksom, kanskje har noen arbeidsplaner som kommer hit til samtaler hvor man kanskje skriver sosiale historier i ettertid da, så dem har, så ja, den klarer seg nok aleine, men jeg tror at for, ihvertfal for de elevene vi har da så er jo det ganske viktig og også ha en veldig strukturert hverdag og en strukturert arbeidsrom eller hva jeg skal si og sånn at ting ikke blir kaos, for hvis det hadde vært fullstendig kaos rundt dem så tror jeg kanskje dem ikke hadde vært mottakelig for det faktisk, så jeg tenker jo at hvis man legger den triaden til grunn da, for hvordan man ser autisme så er jo det en sammenheng mellom dem tre, språk, sosialt og..det er jo så mange, kjært barn har mange navn, men man kan jo kalle den siste for mangel på fleksibilitet, hvis de to andre, hvis det ikke hadde blitt gjort noe som helst med de og at de ikke hatt sjansen til å kommunisere, men at de bare ble sittende og kjøre, måtte, det var kaos, og det eneste man kunne gjøre var å på en måte for barnet, kjente et behov for å gjøre, repetere særinteressene sine så tror ikke jeg det ville vært sjanse for å komme inn med det sosiale fordi det ville nok ikke hatt betydning fordi da tenker jeg,

M: så struktur og forutsigbarhet og sånn, det må på en måte ligge til grunn for..

I2: jeg føler det fordi, det er ikke sikkert det er sånn, det kan godt være at sosiale historier, eller sosiale historier kan jo også være en måte å kombinert med det, jeg opplever jo at hvis jeg har en elev som er fryktelig, fryktelig, fryktelig stressa en dag og han føler at planen funker ikke, det er kaos, det er ikke da vi setter oss ned og diskuterer det sosiale det er det ikke, da er ofte hans stress nivå altfor høyt, til å ta inn noe, til å støtte seg, det å kunne lære seg nye da, så jeg tenker nok sånn. Men jeg tror ikke det er noe fasit på det egentlig.

M: hvordan presenterer du en sosial historie?

I2: igjen da, så er det fryktelig forskjellig, men jeg bruker ganske mye bilder i den presentasjonen sånn at det er et, et, hva heter det, et blick fang og motivasjon i å se på det, så er det jo også som ofte som et resultat av en

prosess da, så da er det jo ofte at jeg tar med eleven til å laminere og sånn og det blir et produkt som vi har laget sammen og så får vi på en måte hengt den opp hvis den skal henges opp eller lagt den i en mappe hvis det er det han bruker, men at vi på en måte, jeg prøver ofte og hause den opp litt, og skryte veldig av at den personen har vært med på det, men igjen så føler jeg at, den presentasjonen den er sykt viktig at det er en dialog i, og at det er, og at jeg treffer dem på et tidspunkt hvor de har lyst til å ta imot det, hvis jeg bare hadde dura inn i en pause og sakt, det her er en sosial historie ferdig, den skal du lese, jeg henger den opp her, så ville jo den historien bare vært en pest og en plage, men når den kommer ut sånn wow, se, hva vi har fått til sammen det her tror jeg at skal gjøre at ting blir lettere for deg, nå tror jeg du bare kommer til å naile det her, da opplever jeg ofte at de tenker at det er veldig positivt da,

M: hvor lenge har du brukt sosiale historier som metode?

I2: nei, tror jeg begynte å bruke det, når var jeg på det kurset, 2009 kanskje, så begynner å bli 6 år da, ja

M: veldig, veldig lang erfaring

I2: jeg vet ikke, det er ihvertfal, grei nok erfaring, jeg føler at det sitter nå og jeg kommer nok til å bruke den i 20, 30 år til. Tipper jeg.

M: men føler du at, når en elev får en sosial historie for eksempel generaliserer de det eller er det sånn at du må ta frem historien igjen i..

I2: jeg tror assa det er ofte det er hvis man tenker på den der sentral koherens, tror jeg det heter, tanken om at det er en del av autisme problematikken da, at det å ta deler og gjøre det til en helhet det er jo svært vanskelig, og det tror jeg heller ikke en sosial historie klarer og få, men jeg har jo opplevd det at den at den har gitt en litt sånn aha-opplevelse, jeg har skrevet en sosial historie om å tape i spill fordi vi har jo mange elever som ikke er så glad i det og den føler jeg faktisk er blitt generelt, eller at dem har generalisert den til konkurranse generelt så det kan jo skje, men det som jeg opplever er tanken bak sosiale historier er jo også det at man faktisk går ned i delene da, for å gi dem en oversikt, men ja, det er, det er jo ihvertfal en hjelp på vei for å starte en generaliseringsprosess og om man må skrive flere sosiale historier om ganske tilnærma tema så kan man jo også sette de sammen og at man øker, øker det er jo det som er fint med en sosial historie

at den er fleksibel, det er jo litt opp til deg som skriver den hvordan man faktisk får det til, tenker jeg da, det kan jo være noen som er metodisk strengere enn meg, men det opplever jeg at jeg godt kan øke

M: hvorfor tenker du at sosiale historier fungerer på autister, det fungerer jo på mange andre elever og sikkert, men det er jo veldig på en måte spesifisert mot elever med autismspekterforstyrrelser

I2: det er vel fordi at det er dem som har mest behov for det tenker jeg, jeg har jo, jeg skriver jo en niese som er vanvittig smart, og ligger nesten litt for langt foran for sin alders gruppe, men som blir forferdelig sint når hun ikke forstår ting og det gi henne, jeg har skrevet masse sosiale historier for henne og det fungerer kjempe bra og jeg har skrevet sosiale historier til unger til kolleger av meg som heller overhodet ikke er innafor autisme feltet så som også har respondert veldig godt på det, så jeg tror jo at det blir veldig satt inn mot autisme er jo fordi at dem elevene har størst vansker med det, det er det den diagnosen som som på en måte skiller seg litt ut når det handler om det å forstå den sosial konteksten, det er ja, jeg tror nok egentlig at det er derfor, at dem trenger det, det er jo mange, jeg har jo tulle skrevet til meg selv også jeg, og tenkt at det har vært lurt liksom og jeg har nesten også brukt de på en måte, det er jo noe man kan trenge, men vi andre har jo kanskje en litt større evne til å skjønne, til å knekke den sosiale koden selv, trenger ikke så mye ekstern hjelp til det, så jeg tror det handler mer om, jeg tror ikke det handler så mye om diagnose som det handler om utfordringene, så alle mennesker uansett om du har en diagnose eller ikke som sliter med å knekke en sosial kode på et eller annet felt kunne jo en sosial historie fungert til så ser man jo at autisme som diagnose gruppe har en utfordringer støtt og stadig så derfor blir det det rette mot autisme tenker jeg,

M: Tenker du at sosiale historier som metode fungerer for alle elver med autisme, da tenker jeg på en måte høyt fungerende lavt fungerende

I2: det kommer jo helt an på hvordan de sosiale historiene skrives, jeg, det, det kommer, jeg tenker jo at sosiale historier er på en måte et type håndverk da og hvis det håndverket er slett og dårlig så vil jo ikke funke på noe som helst og hvis det er kjempe bra så vil det jo ha en effekt mot de fleste, eller ja, retta inn mot den personen da, da vil det jo sannsynligvis ha en effekt og



jeg tenker jo at i og med at den diagnosen er så, at det går igjen hos så mange da, at autisme, at det sosiale det å forstå det sosiale er er så vanskelig så vil jeg jo tro det at hvis den som skriver den sosiale historien treffer rett på med presentasjon og måten man legger det fram på så vil jeg jo tro at de fleste vil ha hjelp av det, men det er veldig hvis om fordi jeg har skrevet masse elendig sosiale historier som ikke har funka noe som helst og jeg har lest veldig mange elendig historier som ikke har funka noe som helst og det og da, og hvis og hvis det er en sånn type historie så ja, så ja .....

M: Hvorfor tenker du at ikke de sosiale historiene ikke har fungert hva er det som..

I2: nei, assa ofte synes jeg at det er forferdelig mye info, så det blir så mye at den faktisk bare blir som å lese en lang bok at det nesten blir en utfordring i å knekke hva den sosiale historien faktisk vil si, en annen ting er hvis det er veldig mye veiledende setninger så blir det jo mer en sånn oven i fra og ned pekefinger historie og det tror jeg at dem elevene har opplevd nok på en måte så at, det handler jo om treffer du på språket, treffer du på elevens kunnskap, tar du på en måte, finn du ut, eller finner du akkurat der skoen trykker i situasjonene og får forklar, eller assa forklare en sosial historie seg så den treffer den eleven, det tenker jeg er lissom er store, det viktige på det og gjør du ikke det så ja, så gjør du ikke det. Jeg har skrevet om jeg har måtte skrive om sosiale historier opp til jeg tror det var en jeg måtte skrive sosiale historien om tre-fire ganger før den hadde noen effekt hvor jeg prøvde å, prøvde og prøvde og det hjalp ingenting og så var det egentlig bare to ord som jeg og eleven hadde forskjellige, som gjorde atte det sto på det sto på dem orda blei skifta så blei det plutselig skjønnte han det plutselig og det var null stress og han bare det ga han den kunnskapen han trengte da og da han skjønnte det, han sa lissom aha, han sa nesten aha lissom, så det var jo litt sånn, når vi leste historien den siste gang da skjønnte han hva det var og ja, det er ikke alltid lett å vite det og selv om jeg har drevet og skrevet nå i ja 5-6 år da så gjør jeg fortsatt sanne ting jeg assa, det er ofte jeg må skrive ting om igjen ja,

M: hvordan tenker du at en sosial historie kan bidra på å fremme sosiale ferdigheter?

I2: det er jo, det gir jo en på en måte en push mot en riktig, eller en enklere og mer hensiktsmessig måte og kanskje angripe en situasjon på da som jo igjen vil føre til en bedre reaksjon fra omgivelsene ikke sant. og da har jo det funka skikkelig fint og det er jo fordi at de har fått en pekepinn på hva er det som er lurt å gjøre og så har de sett effekten ut av det. Så sånn fungerer det jo til å fremme sosiale ferdighetene men igjen da så tror jeg ikke at å bare skrive en sosial historie og legge den på bordet eller å henge den på veggen så vil det ikke fremme noe som helst, det handler om rosing om og på en måte at man ser at det fungerer og får den følelsen inni seg da, at oj, ja se hvor mye lettere ble det ikke når vi gjorde det her, det det er jo det som jeg tror fremmer sosiale ferdigheter da, at man kjenner på det,

M: men tenker du da at sosiale historier også kan bli en sånn verktøykasse som eleven kan ta med seg inn når han blir eldre går ut av skolen

I2: ja

M: i møte med samfunnet da, utenfor skolen

I2: ja, og det ser man jo det er jo apper nå som, det er veldig mange apper som har sosiale historier som på en måte tema som er kjempe fine og, sånn som mine sirkler som jeg bruker mye er jo helt genial på det for der kan man legge inn å for eksempel å gå på bussen da, før du går på bussen så kan du gå inn og lese den sosiale historien så vet du faktisk hva du skal gjøre hvis et er en angst fremmede situasjon ikke sant og det å kunne ha det med seg bare på en app så det ikke ser skummelt ut, jeg hadde jo en elev som slutta, hadde så godt av sosiale historier det gjorde det så bra, men så nekta han det fordi han følte at det var med på å gjøre at han var annerledes, men når vi fikk lagt det inn på apper til han på iphone så bruker han den igjen nå for nå er det ingen som kan se det så jeg bare sender det over til sene over det så han får det inn på appene sine det er jo genialt så ja, jeg tenker at det er en veldig verktøykasse, men igjen så er det presentasjonen og hvordan forhold eleven har til det og hva er det det er ikke noe du kan pushe på noen man skal ikke, hvis en elev sier til meg å nei, ikke en sosial historie igjen så venter jeg for da har ikke det effekt noe som helst så det er da har jeg gjort et eller annet da har jeg pusha på et eller annet feil eller et eller annet som har skjedd og da må jeg finne hvordan gjør det her gjør det her lissom

attraktivt igjen da, for det skal jo være en hjelp, det skal ikke være noe jeg driver å drar over hodet deres, det funker ikke.

M: ja, mmm , ja for det har jeg tenkt også kanskje at sosiale historier på en måte hvorfor det funker er fordi det er et sånt oppsett og det fungerer bra på autister at det er på en måte en sånn regel på en måte, og at det fungerer bedre enn at de internaliserer det og på en måte fordi de forstår det, hvis du skjønner hva jeg mener, atte

I2: ja, hvist, assa det, det er jo forskjell da, hvis dem hadde forstått det sånn og dratt det inne så hadde de kanskje ikke trengt det, så vanvittig gjennomført, så det er ikke sånn at sosiale historier som er skrevet perfekt bare blir lissom sendt gjennom hjernen, det er jo ikke sånn, så jeg tenker jo at kanskje grunnen til at det funker er at det har ja, det har en formel som er god til å forklare og så er det en prosess rundt det som som gjør at de gir en mening da

M: tenker du at det er noe negativt ved sosiale historier?

I2: nei, ikke sosiale historier i seg selv, masse negativt med sosiale historier hvis det blir skrevet feil og blir liksom en sånn fy fy fy historie for det er jeg ikke for, men nei, jeg synes ikke det, jeg er kanskje veldig pro men det er jo en jeg tenker jo at en ting er jo at jeg snakker ofte muntlig som en sosial historie også jeg, det har på en måte blitt en måte å egentlig en god måte å snakke på og forklare en situasjon som er vanskelig så jeg synes ikke det er noe negativt med det utenom at utenom at det er på en måte kanskje det er jo ikke sosiale historier i seg selv da det jeg synes er negativt med det er at det blir preka så vanvittig mye om sosiale historier og så høres det ut som jaja kan bare skrive en sosial historie hvi det kommer en veileder også sier veileder jaja bare skrive en sosial historie om det, å ja ok så løser alt seg, men sånn er det jo ikke så at jeg tror kanskje det har med at man ikke innser hvor mye jobb og hvor mye øving som skal til for å faktisk skrive det på en god måte er det som kan være negativt med det fordi at da blir veldig mange som egentlig ikke kan det og ikke er trygg nok på det og ikke får nok sparring på det og hjelp til det som rett og slett da skriver dårlig sosiale historier som blir en sånn trekt oven i fra og ned til eleven og som da ikke funker og så blir det sakt sånn ”ja ja det funker ikke med

sosiale historier på han liksom”. Det er negativt, men det er ikke sosiale historier i seg selv det er jo systemet rundt

M: hvorfor tenker du at det har blitt så populært, vi har vært litt inne på det i forhold til autisme, men sånn generelt, hva er det med sosiale historier som metode som gjør at at det blir brukt

I2: nei assa det må jo være det at det er en veldig positiv effekt på det, forskningen viser jo at det er veldig bra, og at veldig kjente og kjære personer innenfor autisme feltet fremmer det så voldsomt som dem gjør da, til dags dato har jeg ikke hørt noen med asperger si at de ikke vil ha ikke synes det er bra med sosiale historier det finnes helt sikkert det altså, men det kan jeg ikke huske å ha lest jeg har nesten bare lest sånn positive ting om det, og det gjør jo at det selvfølgelig blir en sånn moteting da, at folk når det blir snakk om positive ting at folk eller når det blir sakt positive ting om noe så blir det jo brukt, og så tror jeg at det har vært veldig mye kurs om sosiale historier det har vært veldig lett tilgjengelig og komme på det og det har blitt skrevet veldig mye bøker om det og det er liksom blitt en veldig sånn der tema som blir knytta opp mot autisme og da når du har en forelesning om autisme så blir det som oftest nevnt sosiale historier og tegneserie samtaler og så blir det kanskje nevnt veldig kort og så blir det bare til en jaja, hva kan man gjøre jo man kan bruke sosiale historier fordi det er et redskap som ligger der så jeg tror bare det er det som gjør det at alle snakker om det og at det er positivt. Og så er det jo en positiv formidlingsmåte også da, det har jo fokus på å forstå og ikke det skal du gjøre det er jo også, ja jeg synes det er bra jeg at noe som blir snakket mye om og som blir brukt mye bare det er god opplæring på det det er min sånn store fanesak og det er jo mange som kaller ting for sosiale historier som overhodet ikke er sosiale historier så det er kanskje jeg litt sånn pain in the ass når jeg går rundt å kritiserer

M: veldig fint, da er vi ved veis ende, er det noe du føler for å legge til eller har spørsmål om

I2: nei, det eneste som jeg ikke har sakt noe om det er, som jeg tenkte at jeg synes er litt viktig det er bruk av jeg eller navn for det er det en ganske stor diskusjon om, og jeg pleier nesten alltid å starte første setning med jeg ”navn” da for eksempel for at eleven skal føle at den her er min men så

dropper jeg navnet for att jeg syns liksom at når det er navn så blir det et veldig sånn utenfra forklaring og ikke en sånn det her er min historie og det ser jeg, det vet jeg det er mange som er uenige om, og det står det heller ikke så mye om ihvertfal ikke i det jeg har lest og det jeg har vært oppmerksom på, men det er jo sånn som vi har ganske mye diskusjoner om på teamet da, hvordan man skal bruke navn og pronomener og som ofte faktisk kan ha litt å si og som vi prøver å være veldig obs på for det er jo forskjellig fra elev til elev og jeg har en elev som nekter at det står navnet hans på for han synes det er flaut hvis andre leser det og vet at det er hans og det er han samme som måtte ha det på app og der er det jo kjempe viktig å tenke det så jeg blir litt sånn, jeg grøsser litt hvis jeg ser sånn hvis det står at ”.... Skal” da må .... Assa, da tenker jeg at det ikke er sånn at det høres veldig fjernt ut for den personen

M: tror kanskje det er litt vanskelig for den personene og internalisere det

I2: ja

M: få det inn

I2: ja, det blir som en sånn en annen stemme, så det syns jeg faktisk er noe å tenke på men ellers så tror egentlig at jeg har sakt det jeg vil si om sosiale historier jeg assa

M: fint da skal jeg stoppe

### **1.4.3 Informant 3**

M: sånn, da starter vi intervjuet med noen innledende spørsmål og så skal jeg stille noen spørsmål som omhandler sosiale historier som metode, deretter kommer noen spørsmål om dine erfaringer med sosiale historier, til slutt skal jeg spørre deg noen spørsmål om sosiale historier knyttet opp mot sosiale ferdigheter, og så er det bare å stoppe opp underveis og si fra hvis du lurer på noe, hvis du vil gå tilbake på noe

M: Kan du fortelle meg litt om din egen arbeidserfaring og utdanning?

I3: ja jeg er vernepleier i bunn og så er jeg spesialpedagog med fordypning i rådgivning og forebyggende arbeid og så har jeg videre utdanning i veiledning, altså yrkesfaglig veiledning og skoleledelse og en master i

atferdsanalyse. Så da skrev jeg jo en masteroppgaven min om sosiale historier, jeg, har jobbet her på "NN" i 21 år og før det så har jeg også 10 års erfaring med ulike andre steder med elever med autisme

M: så du har mange års erfaring med denne elev gruppen

I3: Jeg har som jeg sa i sta også, hva blir det? Det blir rundt 20 års erfaring med, nærmere 20 års erfaring med bruk av sosiale historier også

M: Ja

M: Kan du fortelle litt om hva slags elevgruppe du jobber med?

I3: Nå jobber jeg først og fremst med de med høyt fungerende autisme og asperger syndrom, jeg jobber i kompetanse teamet så jeg veileder rundt omkring på skoler i "NN" som har elever med autisme, og det er veldig mye de høyt fungerende vi jobber med, men jeg har også jobbet som lærer her på "NN" og hatt de med psykisk utviklingshemning, så jeg har brukt sosiale historier på nesten alle nivåer.

M: Kan du fortelle meg litt om hva du tenker en sosial historie skal bidra med?

I3: Det skal bidra med en nøyaktig og relevant informasjon, den skal si noe om eventuelt samle, først og fremst, må man ta utgangspunkt i elevens perspektiv selvfølgelig og se, se på, det er selveste historien skal bidra med er først og fremst informasjon og eventuelt om, objektive fakta, og hva slags, hva som er relevant for valg av strategier gjerne med forslag til hva som er hensiktsmessig å gjøre, eller hvem man kan be om hjelp, sånne ting. Andres perspektiver, sammenhenger,

M:Hvorfor har du valgt å bruke sosiale historier som metode?

I3: av veldig mange grunner, for det første fordi det er en veldig positiv metode, det er, du kan, det værste du kan gjøre er å ikke få det til, og det tar utgangspunkt i egenskaper ved, mennesker med autisms måte å forstå verden og leve på det tar det styrer oss til å ta barnets perspektiv. Jeg syns at det er mye ved den metode, hele tankegangen, hele metoden er veldig riktig.

M: På hvilken måte da?

I3: Ja, at du, hvis du ønsker å atferd så må du gi den målpersonen en god begrunnelse for å ta i bruk andre strategier og det får deg til å fokusere mye på kartlegging, mye på å ta barnets perspektiv, og på tilrettelegge og på å

støtte opp om gode strategier. Alt det som er viktig rett og slett når man jobber med barn med autisme.

M: ja og gjennom kartlegging, man blir jo veldig, ser jo barnet veldig godt gjennom kartlegging

I3: ja og at man kartlegger både ved å observere og å diskutere med andre personer rundt eleven og ved å ha strukturert og visuelt støtte samtaler med eleven selv

M: mmm

M: Bruker du eller noen andre, på denne skolen andre metoder i tillegg til sosiale historier

I3: ja, det er helt klart, ja, du kan ikke hjelpe disse elevene med bare det, så tilrettelegging er noe vi er veldig opptatt av og vi bruker mange andre metoder, jeg regner med at du tenker på i forhold til sosial fungering?

M: ja, ja, først og fremst sosial fungering.

I3: både tilrettelegging og ja for den saks skyld ren, vanlig opplæring og avtalestyring bruker vi en del, noen ganger må inn å direkte handlede og .... Sosiale historier er en av mange metoder vi bruker.

M: så da tenker du ikke at sosiale historier som metode fungerer alene uten noen andre slags type tilnærminger

I3: I forhold til enkeltatferder, det er klart, i forhold til å forklare eleven en del sosiale regler og sammenhenger så kan du, så kan du si at hvis du har enkelt, altså hvis du skal ta tak i enkelte ting som kan være problematisk innenfor, ja for eksempel det å ikke tåle å tape at man blir kjempe fortvilt og sint når man taper så kan man bruke sosiale historier for å snu elevens perspektiv og se på det, den situasjonen på en annen måte, en det han eller hun gjorde fra før av, samtidig så er det jo viktig at alle rundt er gode modeller i forhold til å tape å vinne og der er jo ikke vi voksne særlig i sånn ski VM sammenheng de aller beste modellene for hvordan man oppfører seg når noen har vunnet eller tapt.

M: det har du veldig rett i.

I3: så det vil alltid, det er klart at voksen atferd og andre barns atferd vil jo også alltid spille inn ved siden av

M: Ja

I3: for sosiale historier

M: mmm

M: mmm, ja, det har du egentlig vært inne på da, men hvor lenge har du brukt sosiale historier som metode, det, du sa det var ca 20...

I3: ja, siden fem og nitti så da er det vel akkurat 20 år.

M: ja

M: Hvordan opplever du at sosiale historier fungerer for elever med autisme

I3: veldig bra, veldig bra

M: mmm

M: kan du si litt mer om hva som på en måte, du tenker at det fungerer?

I3: nei, det at de får informasjon som alle har gått ut i fra at de har som de aldri har fått eksplisitt, at de får det skjermet at de får det med visuelt støtte ikke minst, det er den, den visuelle støtten er kjempe viktig, at de får det enten skriftlig eller for de som ikke er så gode lesere at de får det med meningsbærende bilder sånn at de får informasjonen i en skjermet setting og veldig nøyaktig og og det at det er visuelt gjør at de kan bruke den tiden de trenger, for å ta inn informasjon. Det er veldig mye av det som vi formidler på sosiale, gjennom sosiale historier som ikke som folk sier de har sakt før, men det har aldri virket fordi at det er den informasjonen er blitt gitt før er gitt i en, ikke i en skjermet setting, eller barnet har vært i affekt eller det har vært masse sosiale forstyrrelser rundt sånn at barnet har ikke fått tatt det inn den informasjonen i det hele tatt også har det ikke vært gitt visuelt så de har aldri fått tid til å få den informasjonen og så tror jeg at de ofte opplever å bli korrigeret mye, at de ofte blir fortalt hva de ikke skal gjøre og ikke så mye om hva de skal gjøre og at de sjelden får gode grunner for å endre strategi. Og det er, skal jo en sosial historie gjøre da

M: Mmm, tenker du at sosiale historier som metode fungerer for alle elever med autisme? Tenker jeg på høyt fungerende, lavt fungerende

I3: Ja, hvis du treffer riktig hvis du gjør en god nok kartlegging, og treffer på den informasjonen som barnet mangler, eller, gir barnet tankestrategier som gjør at de kan se på situasjonen fra et nytt perspektiv som i seg selv begrunner en annen type reaksjon så mener jeg at det kan være veldig anvendelig både i forhold til svakt fungerende og høyt fungerende

M: hva med lavt fungerende uten verbalt språk da, de er jo avhengig av å ha det som en skrift?



I3: nei, man er ikke avhengig av skrift, for de som er ikke lesere selv så bruker vi meningsbærende bilder, men vi har alltid tekst under så den voksne skal lese det samme fra gang til gang, men at det er bildene som er bærere av informasjon til det barnet, så du er ikke avhengig av å.. strengt tatt så er ikke det, er det vanskelig å skrive en sosial historie som oppfyller alle retningslinjene til Carol Gray når du bruker bilder, så vi kaller det visuelle forklaringer, men hele konseptet er det samme som sosiale historier og hun sier jo at man skal skrive det ut i fra elevens forståelses nivå og elevens forutsetninger og det gjør vi da i forhold til de som ikke er lesere selv.

M: Men ellers utenom de visuelle historiene så forholder dere dere til gray sine kriterier?

I3: ja

M: de er ganske, jeg har prøvd å sette meg inni det, det er ganske mye å sette seg inn i det er ikke har prøvd å skrive noen historier selv, men det er ikke så lett å få de liksom ja,

I3: nei, men når man først har satt seg inn i den tankegangen så går det på en måte av seg selv. det folk gjør feil er at de kartlegger for lite, de kjenner barnet for lite, de bruker begreper som barnet ikke forstår, de gir begrunnelser som passer for dem selv og ikke for barnet, man må jo vite hvilken funksjon en uhensiktsmessig atferd har, hvis man skal hjelpe det barnet til å velge en annen strategi, så der det er det jeg ser kartlegging er for lite vektlagt, folk bare setter i gang med å skrive en historie ut i fra hvor, for at de vil at barnet skal endre atferd, uten å tenke på hvorfor i all verden gjør han det,

M: ja. Hm.

M: kan du gi et eksempel på en hendelse eller en situasjon hvor du tenker at eleven har bruk for en sosial historie

I3: 1?

M: eller mange

I3: nei det er jo veldig, det er nesten alt fra hvordan de, veldig ofte andres reaksjoner, jeg hadde, jeg veiledet i forhold til en jente som er skolevegrer, og en av de tingene hun grudde seg for når hun skulle på skolen var at de andre elevene spurte ”hvorfor var du ikke på skolen i går”. Og det

opplevde hun som en veldig utidig utspørring av henne og hun syntes ikke de hadde noe med det og hun følte seg virkelig ubekvem med dette her og hun var jo sånn sky og tilbakeholdende også og da hun fikk en sosial historie som gikk på det at når folk spør sånn ofte, det er ikke alltid folk spør om noe for å få, at de er så opptatt av svaret men for å vise at de bryr seg, og hvordan hun kunne tenke om det, at når de spør etter noe så betyr det at de har savnet henne og at hun kan se på det sånn positivt, at de prøver å vise omsorg, og at hun kunne svare veldig enkelt og så spørre tilbake, et spørsmål som avledet dem i fra det som hun var så redd for å svare på egentlig, så for å vise at hun brydde seg om dem sånn at forklare noe av det der sosiale spillet de uskrevne reglene vi har som er helt gresk for mennesker med autisme rett og slett

M: hvorfor tenker du at det er så gresk for de? Hva er det som gjør at de ikke disse elevene forstår sosiale kodene

I3: det er jo selve kjernevansken det ikke sant, det å ikke kunne lese lese kroppsspråk, all den nonverbale kommunikasjonen, 80% av kommunikasjonen går dem hus forbi og det er den verbale kommunikasjonen den er også den tar de jo bokstavelig, de forstår ofte ikke meningen fordi de ikke tar konteksten inn i sammenhengen, de , de , alt, alt det som de , all den, vi er som, vi er så veldig utydelig for mennesker med autisme, vi sier ikke det vi mener, vi oppfører oss sånn at vi er vans..vi oppfører oss veldig tvetydig, alt det som de sliter med skal på en måte, skal man kunne forklare dem og gi dem informasjon om gjennom en sosial historie.

M: mmm. Ja

I3: det sosiale spillet er jo veldig vanskelig

M: ja vet du hva, det er kjempe vanskelig

I3: vi går jo i baret i blant vi også uten å ha noen funksjonsvansker

M: ja, ja, absolutt. Man misoppfatter og tolker feil og tolker på bakgrunn av egen erfaringer og , ja det er komplisert, det er det

I3: ja, og når du da i tillegg har en funksjonsvanske som innebærer at du har problemer med å ta andres perspektiv da blir det jo veldig, veldig, slitsomt.

M:ja, ja.

M: hvordan tenker du at en sosial historie kan bidra til å fremme sosiale ferdigheter?

I3: nettopp ved å forklare sosiale regler og hvorfor folk gjør som de gjør og hva de forventer seg av deg når du gjør som du gjør for eksempel. Og hvordan du kan oppnå det du egentlig vil, en av de tingene som som, en av de teoriene som går på på, å hvorfor, hvorfor sosiale historier virker og hvorfor mennesker med asperger syndrom av og til gjør helt fjerne ting selv om det alltid går galt når de velger den strategien er det at de kan ha en sær forestilling om sosiale normer, og sammenhenger og handler etter den, og at uansett hvor dårlig det går hver gang så vil den der forestillingen om hvilke regler som egentlig gjelder ikke endres før du får en overbevisende annen teori om sammenhenger, skjønnte du det? Var det klønete sakt?

M: ja, ja, ehm ja..

I3: man vet at ehm, hvis man har en sånn der forestilling om hva slags regler som gjelder i forhold til barn hvis det er sånn at du, man har gjort forsøk med folk hvor de får beskjed om at etter rød kommer blå og hvis du gjør sånn og sånn så skjer det, og hvis de har fått den beskjeden og reglene endrer seg ikke sant, for hva de får uttelling for endre seg så så blir de ikke påvirket av de konsekvensene som kommer fordi at de har en regel om hvordan de skal handle, men hvis de ikke har fått noen regler for hvordan de skal handle så er de mer fleksible, de lar seg styre av at konsekvensen endrer seg, og sånn, dette kan også forklare mye av det rare mennesker med asperger syndrom gjør fordi de ikke intuitivt suger til seg regler og sosiale regler sånn som vi gjør, lager de seg ofte veldig sånn kompliserte teorier om hvordan ting fungerer og handler etter det, så en sosial historie kan bidra til å korrigere en sånn misoppfatning om hva som er lurt å gjøre og har du først en misoppfatning av hva du bør gjøre så og det ikke, blir korrigert så fortsetter du å gjøre det som egentlig bare går galt hver gang fordi at du har denne misoppfatningen som du handler ut i fra, nå var det enda mer klønete kanskje

M: nei, nei jeg forsto det nå. Men assa hvor mange ganger tenker du at en sosial historie må leses eller repeteres for at en elev med autisme internaliserer det eller greier å generalisere det

I3: hvis du treffer så trenger du ofte ikke å lese mer en en gang, det er en utbredt misoppfatning at du må lese mange ganger, hvis du leser den mange ganger så tror jeg bare de vender seg til, til den regla de får høre hvis du har truffet den informasjonen som de trenger så virker den ofte (knips) sånn. Med mindre det er noe som gjelder en hendelse som som som medfører veldig sterk affekt for den personen da kan det ta litt lengre tid før det, du vil se en endring med en gang uansett, men ass, men den, assa det kan ta litt lengre tid før det, før den affekten er helt borte da. Fordi at følelser jobber, de tar ikke bort, de må erfare at det går bedre over litt lengre tid så at det emosjonelle utrykke vil du kanskje se hvis de pleier å være fortvilt over noe så vil du kanskje se rester av det i begynnelsen og men så vil det forsvinne etter hvert, mens selve strategien de velger vil du få effekt for med en gang hvis du har truffet riktig, hvis du har funnet en, gitt dem en god begrunnelse, gitt dem en og forklaring på ting, og dem, noe, noe de kan tenke på eller, noe de kan gjøre som som passer for det barnet ikke sant som de får det til så vil du se effekten umiddelbart

M: så da er man igjen veldig avhengig av å vite akkurat hva det barnet, hvilke vansker det barnet har og hva det sliter med i for eksempel en sosial setting for at en sosial historie skal fungere?

I3: mmm, ja det er klart av og til, når det gjelder de som ikke kan snakke så må vi av og til gjette, ikke sant, men men jo mer du kartlegger jo flinkere blir du til å gjette da, og jo bedre grunnlag har du for å gjette og det verste du kan gjøre er ok da virket ikke det så må du lete videre, hva er det egentlig som er årsaken til at han gjør som han gjør, hva kan være enkelt å gjøre for han i stedet som er akseptabelt.

M: mhm

M: så din erfaring med sosiale historier i forhold til sosiale ferdigheter er at det fungerer?

I3: ja, helt klart! Ellers så hadde jeg ikke holdt på med dette her i 20 år rett og slett

M: mhm

M: du teker ikke at det er noe sånn negativt med sosiale historier?

I3: ikke med sosiale historier, men jeg ser jo at det blir brukt veldig feil av veldig mange mennesker, jeg har sett veldig mye sånn moraliserende dårlig greier..

M: sånn pekefinger ja

I3: ja, som kalles sosiale historier, men som ikke er det.

M: Mhm

I3: og blant annet det der med at det som står der skal være etterrettelig, det skal være sant, men sånn der usannheter og bastante påstander skal man unngå og man skal heller ikke beskrive barnet føler noe som du ikke vet om barnet føler. Veldig ofte så, det skrives jo gjerne i jeg form og hvis det står at jeg liker det og det eller jeg blir glad når sånn og sånn så må du være helt bombe sikker på at det barnet alltid liker det og alltid blir glad for det. Jeg synes ofte at der er fint med sånn og sånn for da sier du ikke noe bastant om at han alltid blir glad for det og heller det kan bli fint enn at det er gøy, altså det kan bli gøy, men noen som man kjenner godt kan man skrive, noen få barn har jeg gjort det for, jeg vet at de lar seg rive med av det, men men du skal kjenne barnet ganske godt for å bruke, altså påstå at de føler noe uten å noe som du vil at de skal føle lissom, det er gøy å være sammen med andre, det nesten ingen med autisme som synes det er gøy, så det brukes ofte veldig veldig feil og jeg har revet meg mye i håret

M: hvordan presenterer du er sosial historie, eller hva sier du til en elev når du har laget en historie, sier du sånn her har du en... eller se hva jeg fant eller..her har du en sosial historie, tenker at ...

I3: jeg sier ikke at her har du en sosial historie, det er litt forskjellig hva jeg sier men ofte sier jeg bare at jeg har noe jeg skal lese for deg, eller, nå skal vi snakke om det og det og her noe, sånn at jeg presenterer det sånn at dette her er noe som jeg tror er av interesse for dem, og så sjekker jeg alltid ut om de forstår begrepene eller ikke og veldig ofte så er det helt assa ofte har de, de høyt fungerende har ofte et veldig avansert vokabular, men en dårlig språkforståelse og ofte kan det være sånn helt vanlig dagligdagse ord de ikke skjønner hva betyr sånn at det er også en ting jeg tror folk gjør feil at de at de ikke sjekker ut at barnet forstår alle begrepene de bruker i historien

M: ja at de ofte blir overvurdert

I3: mmm ja og det er jo ikke verre en at hvis du leser det så grundig sammen med dem og sjekker ut forståelsen på veien så kan du bytte ut ordet, der du ser at at at du brukte feil ord, ikke sant så det er den utsjekkingen av forståelsen er kjempe viktig

M: Når, en elev forstår den sosial historier opplever du at de generaliserer den til andre situasjoner, at de kan ha en sosial historie på en situasjon og så kan de være i en annen situasjon og så på en måte bruke den historien til å forstå

I3: hvis det har en sammenheng med den tingen som for eksempel det eh, det ehm, med å tape da, i ballspill for eksempel gjorde jeg, jeg skrev for et barn og da generaliserte det over innenfor skole, fra aktivitetsskole til skole, men og til en viss grad i hjemme miljøet men der hadde vi ikke modeller, det går jo litt ut på hvordan voksne eller de rundt snakker om og forholder seg til det å vinne og tape også, sånn at effekten var ikke like sterk i hjemme miljøet på grunn av voksenatferd rett og slett. Men det vil jo være avhengig av hva slags type historie man har skrevet og de skal jo skrives sånn at de skal kunne gjelde for ulike situasjoner, men det er en fordel at de voksne rundt også bækker opp nye strategier det barnet må jo oppleve at det her var mye smartere, dette virket bra

I3: dette skal jeg fortsette med

M: ja dette var suksess

M: Hvorfor tenker du at sosiale historier som metode har blitt så populært? Det er jo veldig mange, det er veldig i vinden for tiden, det er mange som..

I3: mmm, ja. Det er jo en veldig positiv metode, det er jo for det første, det er jo skoler i stor grad som bruker det og vi er jo opplæringsinstitusjoner sånn at vi det er jo en måte å lære dem en veldig sånn tålmodig og vennlig måte og det gjør noe med oss vi snakker hyggeligere til hverandre og vi blir flinkere til å se på hva kan være barnets perspektiv også ikke bare barnet med autisme, men alle andre det å ta barns perspektiv det bør lærere i mye større grad gjøre ha mye mer fokus på hva som er lurt å gjøre isteden for å korrigere og kjeft på hele klassen for noe som fem stykker gjorde så det er veldig mye sånn lærer atferd som kan som kan med fordel modifieres ved at lærerene lærer seg å bruke sosiale historier, men jeg ser jo at mange av

de henvendelsene vi får i forhold til sosiale historier ligger i at PPT anbefaler metoden, jeg vet ikke om du jobber i ”NN” eller

M: Du, jeg jobber i PPT ”NN” jeg faktisk

I3: ja, mmm,

M: ved siden av studiene

I3: jeg ser ihvertfall at PP tjenesten veldig ofte anbefaler sosiale historier overfor de med asperger syndrom og da må, det styrer litt av hva folk velger. Men det er en veldig positiv og alright metode og så er det der med at man, den er ikke restriktiv ikke sant, den, og du kan ikke gjøre noe skade, annet en at du bomma, du kartla ikke godt nok, du bomma på den informasjonen, eller hva slags forklaring eller informasjon trengte dette barnet. Hva var dette barnet i stand til å velge seg av strategi, det virker hva slags var du flink nok til å forklare barnet hva slags informasjon det skal se etter i situasjonen for å vite om den skal velge denne typen atferd eller en annen type atferd for det er jo ofte det assa ting går de hus forbi fordi de fokuserer på feil ting, så de blir de er sosialt veldig forvirret ofte, hvis du lærer dem hva de skal se etter for å for å gjøre riktig da, så er det viktig informasjon for dem, de sier det jo slev det er jo ikke det at jeg ikke vil, så det er jo veldig ubehagelig for dem å mislykkes så mye sosialt for dem som de gjør så det de ønsker er jo informasjon og forklaringer sånn at de kan få til ting, mestre sosialt,

M: Hvor mange, jeg vet ikke helt om du har oversikt over det da men, hvor mange du veileder i ”NN” i forhold til hvor mange som bruker det som metode?

I3: ehm, ja, gjennom tidene har det vært fryktelig mange, akkurat nå så bruker vi vel sosiale historier i forhold til tror jeg er inni 10 saker eller noe sånn og i forhold til de så er vi ikke inne med sosiale historier på mer en halvparten, men det kommer an på hva jeg er inne for ja

M: opplever du at du blir spurt mest om assa sosial kompetanse og sosial ferdighetsting eller mer atferds, assa utfordrende atferd eller atferdsendringer

I3: det er jo egentlig, det er sjeldent vi får henvendelser som går rent på sosiale historier veldig ofte så får vi henvendelser på utfordrende atferd men vi løser det med sosiale historier som metode så..

M: da er jeg egentlig ved veis ende jeg, er det noe du

I3: da klarte vi det på ...

M: ja det gjorde vi

M du var så presis og mye god info! Men er det noe du føler for å legge til?

Sånn på slutten

I3: ehm, ja, i forhold til det her med hvordan lærere bruker det og sånn. Så den australske undersøkelsen jeg nevnte den fant at det var under, rundt halvparten bare av de lærerne som ble spurt og det var et stort antall respondenter, var det under eller rundt halvparten som hadde fått opplæring eller selv satt seg inn i metoden og hvis 50% av de som bruker metoden ikke en gang har satt seg inn i metoden da er det jo ikke rart at det er mye rare historier rundt omkring sånn at det det og det var et engelsk språklig land, i Norge så vil bøygen for å bestille carol grays bøker gjennom amazone være litt større ikke sant og det finns lite litteratur på Norsk og den litteraturen som finnes på norsk den har heller ikke tatt for seg alle retningslinjene til Carol Gray jeg vet om to norske, tre norske publikasjoner vet ikke om du har sjekket eventuelt

I3: blant annet så er jo så sier jo carol gray at du skal ha minst, minst 50% av de sosiale historiene du lager for et barn skal bare applaudere mestring det skal ikke være ny informasjon i det hele tatt men bare være feedback på det du får til og det er min erfaring at jo flere historier et barn får jo viktigere er det, nettopp fordi det skrives på en vennlig måte og selv om man i historie, assa starter historien med å fremheve styrker hos dem så vil det være sånn at hvis hver historie og alt du får alltid inneholder informasjon om noe du kan gjøre bedre ikke sant så fersker de det så de trenger jo å få informasjon som bare er ros og dette her er elever som er lett å glemme at de trenger, trenger feedback, de er ofte veldig flinke på noen ting som andre barn ikke kan ikke sant men så har de ofte så mye erfaringer på å mislykkes sosialt sånn at de trenger feedback på det de får til både faglig og sosialt minst like mye som andre unger så min erfaring er ihvertfall at det gjøres for lite og at det er utrolig sørlig for de yngre barna viktig

M: det er fin tilleggsinformasjon, veldig interessant med den studien den skal jeg absolutt



#### 1.4.4 Informant 4

M: Sånn, da skal jeg starte med noen innledende spørsmål

I4: ja

M: så skal jeg stille deg noen spørsmål som omhandler sosiale metoder, sosiale historier som metode dertetter kommer noen spørsmål om dine erfaringer med sosiale historier til slutt skal jeg spørre noen spørsmål om sosiale historier som knytter det opp mot sosiale ferdigheter/sosial kompetanse ehm, og så er det bare å stoppe opp underveis, hvis du lurer på noe eller angrer på noe du har sakt eller ja,

M: Kan du fortelle meg litt om arbeidserfaringen din og utdanningen din?

I4: Jeg er førskolelærer i bunn og så har jeg 1 og 2 avdelings spesped fra den gamle spesiallærer høyskolen fra 1981 og jobbet i en HVPU skole, ”NN” dagsenter og skole, nå heter det dagsenter som var en skole inn under HVPU helsevern for psykisk utviklingshemmede der jobbet jeg i 15 år før jeg begynte her i 1991, jeg har hele tiden jobbet med elever med utviklingshemning og autisme. Selv om de ikke hadde autisme diagnose de fleste da så var de det var de med utfordrende atferd og ikke-opplæringsdyktige og..psykotiske trekk og sånn, men i dag hadde de nok fått autisme-diagnose så har jeg jobbet her som lærer eller som spesialpedagog i flere år men i fra sånn begynnelsen, i hvert fall sånn delvis som lærer da og hatt undervisning, men begynte jo hos ”NN” som et prosjekt i 93-94 og siden det har jeg jobbet mest som veileder ute i normal skole med å veilede lærere og elever og foreldre så med elever som fortrinnsvis har asperger syndrom og høyt fugnerende autisme og men jeg har fremdeles undervsining her på ”NN” to timer i uka

M: så fint da

I4: ja får å holde kontakten

M: ja

M: kan du fortelle meg litt hva du tenker en sosial historie skal bidra med?

I4: den skal bidra med å gi den de innsikt forståelse gi dem den informasjonen de trenger, som en voksen dame med asperger syndrom sa til meg at det hun fikk sent diagnose da og hun hadde vært i utrolig mange

terapier av dem den slags og sa at all den behandlingen jeg har fått opp igjennom det er vært fullstendig bortkastet, det er bare gjort vondt verre men å få informasjon, skriftlig informasjon om det jeg ikke forstår eller ikke har fått med meg det er det som hjelper, det er god behandling det, og det kan jeg bare knytte eller bare si meg enig med henne, jeg siterer henne også ofte av og til for yngre elever og de er også veldig enig i at det de trenger den forklaringen på det både på nivået de trenger og på den måten og det de trenger for det er ting vi tar for gitt, og det er der de også kanskje mister mye selvtillit fordi vi tar det for gitt ”jammen det må du da skjønne”, ikke sant, ”det skjønner jo alle” assa ”du som er så stor du må da”, men det er det de ikke har fått med seg det er også det syns jeg den metoden hjelper oss til å forstå dem bedre. Da gir vi altså det er mye mer respekt for autisme, respekt for dere forståelsesvansker noe sånt. Og så gir dem dem det også bedre sosiale strategier, blir mer selvstendig, klare å løse problemer, gjøre ting på en mer funksjonell måte en annen gang, og det da assa det blir jo et bedre liv

M: ja så da tenker du at de..

I4: generaliserer

M: generaliserer det

I4: ja, for det de veldig ofte får en aha opplevelse ”og var det bare sånn” ”kan jeg gjøre det” for de er så utrolig dårlige på å skaffe seg informasjon, be om hjelp, spørre ”hva var det som skjedde nåa ” ”hva i all verden skal jeg i denne situasjonen” så gjør de heller noe annet assa de gjør det som er mest nærliggende, for eksempel å ikke gjøre noen ting går hjem, la vær, krangle, og så hvis det funker så komme med en kommentar som er ubehagelig mot noen, være arrogant. Eller bare ignorere og det er jo veldig ubehagelig for andre ofte, men det, hvis det er funksjonelt, at jeg da får være i fred, eller jeg finner frem, eller får utført det, eller jeg får den informasjonen jeg trenger så blir det funksjonelt, men u funksjonelt.

M: kan du fortelle meg hvordan du lager en sosial historie?

I4: det ehm, jeg synes det er viktig å kartlegge hva uten at det er ikke noe sånn alvorlig kartlegging men vi har jo sånn skjema hvor vi prøver å skrive så konkret som mulig hva er det barnet eleven, eller hvem det nå er gjør, helt konkret, som er utfordrende da eller underlig, helt konkret og så på den

andre siden skrive da hvorfor i all verden gjør han dette her vi må først, ut i fra en nysgjerrighet og hvilken funksjon har denne atferden eller dette utsagnet eller det eleven gjør rart eller ikke gjør, ikke sant, hvorfor svarern aldri når folk snakker til'n. Sånne ting hvorfor i all verden gjør han det og så kan vi komme opp med noen hypoteser, om jo kanskje han ikke evt hva han skal svare kanskje han ikke har fått noe informasjon som hva som er lurt å gjøre, hva som er vanlig å gjøre, at han faktisk ikke, han er usikker, har dårlige erfaringer, eller han har gode erfaringer i gåseøyne med når jeg gjøre sånn så skjer det og det da kommer jeg meg ut av en ubehagelig situasjon da er det bare å kaste stoler så fortsetter jeg med det og da og det å kartlegge det og veldig ofte er det lurt å snakke med andre nærpersoner, jeg skriver aldri, jeg kan komme med sånn denne kan være til inspirasjon til de jeg veileder så kan jeg sende en anonym historie og si kanskje denne kan være til inspirasjon, men skriv den så den passer, til din elev og til den situasjonen men det må alltid være med noe som, vi må tenke akkurat han eller hun at hva er det han eller hun har misforstått hva er det han eller hun mangler av informasjon og da og foreldre er også veldig ofte gode informanter til en sosial historie og ellers så har jeg skrevet så mange hundre sosiale historier tror jeg det er det skal så jeg kan nok skrive det fortere en mange andre, men så jeg men allikevel så kan jeg streve med å få det akkurat sånn som det som er .... Men man gjør som regel ikke noe galt når man skriver, selv om det ikke virker, men av og til så har vi ikke kartlagt godt nok vi har jo en kartleggingsmetode som vi er den bruker jeg ofte mer en sosiale historier og det er tegneseriesamtaler det snakket sikkert "NN" om også

M: nei, nei det kom "NN" faktisk ikke inn på, men det er veldig mange andre som også..

I4: nei, ja. Det er veldig ofte jeg setter meg ned med eleven med papir og blyant og hvis det har vært en episode ikke sant så setter vi oss da ned ved siden av hverandre også skriver vi i friminuttet og så tegner vi ikke sant at det ute i friminuttet nå så kom du i slåsskamp med "NN", var det noe "NN" sa eller? Ja han sa sånn og sånn jada han sa det, hva tenkte du da, eh, ja da tenkte jeg og så sa jeg sånn og sånn, gjorde du noe spesielt da, ja da gjorde jeg sånn og sånn, hva tror du "NN" tenkte? Og så og ja jo han tenkte helt

sikkert sånn, og hvordan tror du ”NN” opplevde og jo han var så sinna og han følte ja og hvordan følte jeg og da blei jeg sinna og så får du hans perspektiv og hans tanker på hvorfor i all verden oppsto dette her og da avdekker du veldig ofte manglende sosiale ferdigheter på å løse konflikter, samhandle med andre, si fra om ting som er feil, deres også sånn at de får panikk hvis andre barn bryter skolens lover og ingen sier noe det er også noe med gjør som blokkerer helt ikke sant noen andre gjør noe galt og det blir ikke, at det ikke blir oppdaget så det er også utrolig god kartlegging en av en av første suksessene jeg hadde med det var en eleve som hadde han kom ofte i klameri med andre og mange hadde spurt om og han var hos rektor og han var lissom, det var helt, og hvorfor i all verden skjedde dette og hva var det du gjorde og de satt og de satt nok veldig mye sånn og snakka med han og han ble satt da sånn og sa vet ikke vet ikke ikke noe ikke noe spesielt, og ble nok ....alle ble jo skikkelig provosert, det var ikke noe, ikke visste han , men når vi satt oss ned sånn(tegneseriesamtale) etter en episode som jeg tilfeldigvis var til stedet og så sammen med sosial lærer og jeg hadde hatt mange samtaler med han før og så tegnet jeg opp den situasjon og da kom det opp, hva tenkte du da for da hadde han vist fingern og skjelt ut en eller annen medeleve og så hadde det...kom de skikkelig i sloss kamp og så hva var det som skjedde da? Jeg kjedet meg jeg var ferdig med oppgaven og viste ikke hva jeg skulle gjøre nå vi satt og jeg satt og jeg skrev etter hvert som jeg snakket og da får jo han tenkt seg om og så får vi visualisert det og så ser vi her hva hele situasjonene i det klasserommet at da sa den eelven sånn og da sa jeg masse stygt og så skrev jeg alt det stygge han sa og så svart han andre føkk you, hva tenkte du da jo da tenkte jeg blei skikkelig forbanna og da så gjorde og så dere og så hva var det med han ”NN” da som du skjelte ut, nei han bare var der og alle tror det og det alle andre lurte på var hvorfor tok han ”NN” egentlig han er liksom så kan er det hvorfor er han uvenn med han han var ikke uvenner med ”NN” han bare sto der tilfeldig årsaken vr at han kjedet seg han lagde jeg faktisk sosiale historier sammen med ”hva kan jeg gjøre når jeg kjeder meg” og da var det sånn utvisning neste og og i stedet for utvisning fikk han en sosial historie veldig smart gutt som da sa også

M: så flott

I4: Fantastisk, jammen tenk om vi har vikar sa han, for der hadde jo han noen avtaler som han selv hadde funnet vi sammen hadde utarbeidet og det var at hvis han kjedet seg og var ferdig så skulle han prøve å huske på å rekke opp hånda og si jeg er ferdig kan jeg gjøre noe annet og så hadde han fire ting han kunne velge i mellom, gå på biblioteket, jobbe med et annet fag var det han aller helst vill, jobbe med matte, da fikk han en ekstra mattebok, jobbe med ekstra matteboka, for han elsket matte, vi kan sitte å løse mattestykker isteden for å dra til folk, så enkelt kan det være

M: veldig god.. veldig god, ja så enkelt kan det være

I4: ja, men det kan også være veldig mye mer komplisert, assa tenker du at sosiale historier fungerer best på sånne type tiltak der man heller kan si at du kan gjøre sånn og sånn isteden for liksom sånn direkte på sosiale ferdigheter som kanskje er litt mer abstrakt

I4: det går aller mest på sosial forståelse,

M: ja

I4: Og jeg tror sånn på veldig konkret tankegang og tilsynelatende egosentrisk tankegang fordi de ikke har så stor evne til å ta andres perspektiv, fakta informasjon er jo også veldig lurt å bruke i sosial historie som det med å ikke vaske, seg ikke pusse tenner, assa en del ting som mange har vansker med å huske og skjønne vitsen med, og hvor vi prøver å motivere med å sette inn i planer og gi belønning så er det ikke alltid det virker

M: hvorfor tenker du at det fungerer?

I4: for da får de dette stoler de på dette er fakta informasjon og det er helt blottet for pekefinger, ikke sant, at det er bare den faktaen og da og det og så presantasjon er jo, men det kommer du til også, det med hvordan man presanterer sosiale hsitorier

M:ja, vi kan bare ta det nå så hopper jeg over ja

I4: at det der er det jo også veldig viktig å hold seg til historien og ikke for det er veldig mange som og særlig lærere tror jeg er utrolig forferdelig vanskelig å ikke komme med disse sanksjonene allikevel de må og det er veldig vanskelig å ikke skravle rundt dette her og derfor er også veileder eller i det jeg veileder så sier jeg at i en sosial historie så behøver du ikke noe innledning du bare setter deg ned og nå skal vi lese dette her og så leser

du det behøver ikke å gjøre noe mer ut av det behøver ikke å spørre hva syns du eller du kan jo når vi leser det sammen så kan du jo si vil du ha den i sekken vil du ta den med deg hjem eller skal vi legge den i en perm ikke sant som assa ikke si noe ”og nå klarer du vel dette” men det og det skal vi ikke gjøre sant, men jeg tror det aller mest var det at han opplevde respekt og aksept for sine utfordringer da og ikke sånn for det han før så hadde det nok vært mye mer sanksjoner og det var også sånn med at læreren ”vi kan jo ikke skrive den her assa sånn som han oppfører seg i den timen vi må jo si noe om det” nei vi trøner ikke det han trenger bare å vite hva han skal gjøre han han trenger ikke å vite at han pleier å hyle å skrike og kaste ting på folk det er ikke interessant her, vi vet det alle sammen at det er dt han pleier å gjøre men veldig ofte er jo ikke de klar over det hvis de leser som står der kaste stoler, jah, er det det jeg skal gjøre da det er jo ikke det så det den informasjonen trenger de ikke og det synes jeg står mye om i den boka, det er det jeg ikke liker med den, at når jeg får lyst til å klype none så kan jeg heller gjøre sånn, det er jo helt kårni, hvorfor skal det stå det om den klypingen, for vi vet ikke om han har lyst til å klype, han klyper fordi han har panikk, eller klyper fordi han ikke vil være der, assa den klypingen assa den klypingen har en funksjon og det er den vi må erstatte hvis jeg føler meg utolig hvis jeg ikke vet hva jeg skal gjøre så kan jeg be om hjelp, det er det han trenger å vite

M: mmm, ja så da må du heller gå direkte på følelsen

I4: ja

M: og ikke

I4: ikke den...den funksjonen atferden har den er det er noe av det aller viktigste vi ivaretar tror jeg

M: mmm, ja, husker ikke om jeg har stilt det spørsmålet her, hvorfor har du valgt å bruke sosiale historier som metode? Var vi inne på det? Tror kan..

I4: ja, jeg kan godt si det litt mer men jeg syns det er både fordi det er effektivt for særlig de personene som har diagnose, at aller aller aller mest at de får mer funksjonelle måter å gjøre ting på og løse ting på og være på en bedre måte å være på så det er en en og de blir tryggere og mer avslappet, så så at det er veldig god hjelp og på en veldig enkel udramatisk måte og at man kan lage svære pakker med tiltak som er helt unødvendig

ikke sant fordi det fordi vi tenker så mye ut fra oss at det er vi det er vi som skal ha det bedre, det er ikke det, jeg er jo ansatt for å jobbe med dette her, de fleste av oss i hvert fall ikke foreldrene, men de fleste av oss andre så vårt ansvar er faktisk å gjøre det autisme-vennelig på en autisme vennelig måte men det er det jo mange av de som har autisme som kan si noe om og de at de ser mer rigiditet hos personalet en hos dem selv

I4: det er jeg jo helt enig i, hvorfor, det er helt ubegripelig, hvorfor gjøre dere samme om og om igjen når det ikke virker og så gjøre dere det allikevel, ja men det er fordi det er sånn vi gjør, jammen hvorfor , det må da være ubehagelig for deg og , men så det det er helt riktig observert

M: det er mange ganger man ikke tenker over hvorfor man fortsetter å gjøre ting som ikke..

I4: men de må jo gjøre det, de må jo irett., de må jo gi elevene konsekvenser, det er også veldig vanlig å si, jammen hvorfor skal vi gi konsekvenser på noe de ikke skjønner noen ting om, og det er derfor det er så morsomt å snakke med elever som kan snakke og kan reflektere over sin egen situasjon ikke sant at det og de får informasjon som eh, nei ...også særlig med tegneseriesamtaler, blir sittende og drodle samtale, med nei, du har ikke vært i samfunnsfagtimen to ganger som er det noe spesielt med deg faget? Ja, nei, jeg liker ikke læreren, eh og det har han jo ikke sakt før, nei jeg liker ikke "NN" ja er det noe spesielt med "NN" da? Ja, hun sier at jeg alltid skal holde opp å tulle. Men jeg aner jo ikke hva det er for noe, jeg vet ikke hva jeg tuller med og så har han spurt henne da, hva mener du, eller med tulle, nei da var han frekk. Da gir jo han opp, en lærer som bare sier hold opp med tullet, han vet fremdeles ikke hva det er, jeg spurte hun " nei han sitter jo bare å, han sitter bare å tulle" Ja, kan du spesifisere hva den tullingen går ut på? For jeg kan ikke hjelpe han å la vær å tulle hvis jeg ikke vet hva å tulle er, jeg vet jo heller ikke hav tullingen er, eni hun syns han var "NN" det var jo små ting da, han fulgte ikke med og det var fordi, han var også en sånn gutt som ikke sitter sånn og følger med han sitter sånn og fikler med noe og gjerne sitter og leser litt i en bok innimellom, men får med seg det som skjer

M:det som skjer ja,

I4: sånn og være assa for det er noen som lager seg sånne måter å se på folk på litt sånn at de skal være fornøyd men da konsentrerer de seg om dt og får ikke med seg noen ting. ”NN”. Men det er også en sånn en del sånne kartlegging som, jeg vet ikke hvorfor jeg sa akkurat det..jo.

M: neimen, ja,

I4: anerkjennelse

M:ja

M: bruker du eller noen andre på denne skolen noe andre metoder i tillegg til sosiale historier

I4: mmm, ja og særlig det med tegneseriesamtaler, tror jeg kanskje er det vi bruker mest, og noen ganger er blir, en assa en tegneseriesamtale så har vi som regel først elevens versjon og da er det skakke vi kommentere i det hele tatt, på hva de tenker at andre har følt og tenkt og hvilke motiver den andre personen hadde og sånn, men så kan vi legge det arket vekk og så kan jeg skrive min versjon, og hva han har sakt og tenkt og flkt kan jeg ikke gjøre noe med, men jeg kan si at når du når ha når du sa føkk you til han så tenkte han hvorofr i all verden gjør han det og så kan jeg legge mine tanker i hva han gjør eller at han ler, at folk ler også også at det ikke er morsomt det er noe av det det er jeg har stått og sett, og så som har sittet sånn og stirret på en sånn er det mulig ikke sant noen av de mest intelg..sånn smarte kognitivt smarte elevene jeg har hatt som har gjort veldig mye rart og så har alle rundt dem ledd og så sier jeg at de ler fordi han tenker hvorofr i all verden holder han på med det tullet han som er så smart og han har følt seg lei seg eller utrygg, usikker, at man ler da, assa le det er så konkret, at le betyr dette er morsomt. Det er ingen varianter og det å sitte er det mulig og da at han plutselig hadde fem forskjellige varianter på å le og tenke at dette ikke er moromst der er det han og da og da var det egentlig og så kom man til et løsningsforslag og noenganger kan det løsningsforslaget fungere som en sosial historie for der er retningslinjene ikke sant, neste gang er det lurt å gjøre sånn og lurt å tenke sånn eller lurt å si det å den måten, og det og visualisere tide..ehm, strategiene også at den og den at en eller annen sier sånn og sånn , ah, da kan jeg tenke eh, nå er det lurt å spørre, fleiper du nå for eksempel og så tenge en snakke boble med og spørre nå fleiper du nå var dette en fleip, eh for eksempel og det også i stedet for å tenne på alle



pluggene så tror jeg det er av og til veldig lurt av og til å spørre om kanskje, kanskje dette var litt tull, bare var tull, for det, ja

M: mmm, ja hvor lenge du har brukt sosiale historier som metode det har vi jo vært inne på du sa 20 år

I4: 20 år, i hvert fall 1994 var første gangen vi hørte om det

M: ja, hvor hørte du om det?

I4: jeg var på noe som heter skive konferansen som er hvert år, det har vært hvert år fra 1992, og eller 1991 var det kanskje, eh, og da var det carol gray som kom fra USA og fortalte om metoden og viste video av hvordan hun kom frem til metoden, og den og da kunne man på den konferansen kjøpe videoer fra noen gamle enkelte forelesninger og da kjøpte vi en sånn gammel VHS ikke sant, den slet vi ut vi måtte lime den sammen flere ganger for vi spilte den av så mange ganger og det var jo også, det var jo ikke akkurat god kvalitet for det var video av video som hun det ble jo tatt video av henne som viser video, men så men allikevel så var det jo utrolig fascinerende, ikke sant for det er noe med nyansene har du hørt den historien?

M: nei

I4: er det interessant? Vil du vite hvordan carol gray

M: ja

I4: kom frem til å bruke metoden, da jobbet hun som veileder på en stor skole og hvor det var mange elever med autisme og down syndrom og da var det en jeg kan tenke meg han gikk sånn i tiende klasse eller noe sånn, Eric, og eh, erics problem var at han avbrøt veldig mye, avbrøt lærerne og der hadde de prøvd veldig mye ikke sant og til og med sånn skriftlig du må huske å rekke opp hånden mens han snakker ikke sant og midt i en setning, selv om, og særlig, hvis andre var midt i og han bare begynte å prate og læreren snakket og avbrøt og begynte å prate, eh, og de klødde seg i hodet og lurte på hva, og snill flink elev ikke sant, det var jo ikke noe sånn voldsom utfordrende atferd, men eh, vanskelig, men allikevel vanskelig, men de hadde prøvd belønningssystem hadde de prøvd, det hjalp ingenting, så var det en så skulle de ha en gjesteforeleser, som som kom til skolen, der var det 500 elever, alle satt i aulaen så kommer det en gjeste foreleseren inn på scenen også begynner hun å snakke om at det har blitt noen forandringer i

dagens plan, dermed spretter det en opp midt i salen og dette blir jo filmet og dette er Eric ikke sant, så begynner han å krangle med foreleseren den videoen setter carol gray seg på kontor sitt og ser på sammen med eric, og så stiller hun da, ikke sant, der kommer aha opplevelsen hennes, når hun sier, for det nytter jo ikke å si ja hvorfor i all verden gjør du dette her , og så, ja du avbryter, ja, ja hvem snakker foreleseren til spør carol gray, til meg, hvem, hvem flere snakker han, han snakker til meg eric, sitter denne smarte gutten å sier, men hva med de 499 andre studentene her? Nei, de ...han har aner ikke , han har ... er det noe rart i at han ikke skjønner at de har forklart han at han må vente på tur og, alt det der, assa han har jo ikke skjønt det, han det er det han ikke ar fått med, at han, og dt har jeg også av, det har jeg tatt med meg flere ganger når jeg er i klasser og sånn når jeg har opplevd barn helt ned i første klassing som jeg opplevde og også fikk spurt på riktig måte sånn at hun avslørte at de andre barna bare var ... assa for henne, det var noe sånt ullent som var der og var bare ubehagelig og nå jeg syns det blir syns det blir er veldig mange barn så går jeg bare bakerst og legger meg under alle putene det var hennes strategi for å hold ut i klasserommet, hun ante ikke hva de andre, det var bare en bråkete masse for henne, at andre barn , het de noe, nei, de var helt uinteressante de var bare i veien, og han eric har aldri skjønt at de snakket til noen andre en han og da kunne hun skrive, og da skrev hun sin første sosiale historie ikke sant. På flippover sammen med han læreren er der for å undervise alle elevene og hver gang hun snakker så er det for at alle eleven skal..

M: de andre er ikke bare statister

I4: hva?

M: ja, nei, de andre e rikke bare statiser

I4: nei, ikke sant, statister var et godt ord, det tror jeg kanskje de har, noen litt ubehagelig statister , unødvendige

M:unødvendige

I4: og overflødig

M:ja

I4: ja, nei så det var begynnelsen og da var det hun begynte å tenke vi må ta deres perspektiv, og det er det som må være utgangspunktet og derfor så må vi finne ut hva er deres perspektiv og det er derfor vi lærer så utrolig mye

av å snakke med de som har diagnosen, for vi ellers så tenker vi nevrotypisk vi tenker ut i fra oss selv, men etter hvert så klarer man å tenke litt mer autistisk

M: trene litt

I4: ja

M: ja

M: vi har vel også vært inne på dette men, hvordan opplever du at sosiale historier fungerer for elever med autisme

I4: som en krykke, en veldig veldig veldig god krykke og noen eh, og det er også både de godt fungerende som går i vanlig klasse men også elever på veldig mye lavere nivå som sikkert ”NN” vært inne på i ”NN”. Visuelle forklaringer for elever med utviklingshemning som er mye enklere og der kan man ikke ta hensyn til disse setningene og sånt men allikevel tenke på samme måten da, hva er det de har bruk for , og der har vi jo opplevd elever som har hatt mange visuelle forklaringer i en perm som det har liksom blitt sånn sånn ikke akkurat som en eventyr bok

M: så du nevnte jo litt innledningsvis og om sosiale historier fungere på alle elever med autismspekter og da høyt fungerende lavt fungerende

I4: men også mange andre mennesker og mange andre barn, mange lærere vet jeg bruker både tegneseriesamtaler og sosiale historier med med fremmedspråklige med dårlig norsk og og særlig det da at det er skriftlig at du både får høre og lese at det er tydelig konkret og at de lærere oss mye om, og at de får en løsning på som er veldig funksjonell så det er ingen som ikke kan bruke sosiale historier på, jeg har brukt det på kollegaer også ”NN”.

M: det er jo litt sånn jeg opplever sosiale historier og at det er en sånn positiv tone

I4: mmm, og også at man har sånn innimellom, men ”det er lurt” og ”det er greit” da både bekrefter vi at det er virkelig sånn det er assa og og så får vi en liten tenkepause innimellom så de bekræftende setningene de er de er gull vært egentlig. Det er sånn det er.

M: Men da forutsetter det også at den eleven opplever det sånn da

I4: ja, ja, og noen ganger så kan de synes det er interessant men det virker ikke men da er det ikke elvens skyld, da har ikke vi kommet med den

informasjonene de trengte men jeg tror vi att det gjør også er det utrolig nyttig for omgivelsene assa sånn særlig hvis det er mange lærere inni bilde at det er noen at vi skal hjelpe elvene både hjemme og på skolen at de voksne noen ganger så det viktigere for de voksne eller nærpersionene en for eleven og så elvene av og til da han tar han tar jo den derre retningslinjene med en gang mens de voksne de som er involvert de må også være med på det, for eksempel noe av det vi lager mest sosiale historier på som vi lager som avtaler veldig ofte er det med retrett mulighet, det med å komme seg ut av ubehagelige situasjoner eller eller beskytte seg selv når, med sanseintrykk, eller uro, be om hjelp, sånne ting, ikke sant, at eller særlig et med å trenge en pause så må alle som er rundt også vite at det som står der vite alvoret eller hvor utrolig viktig dette er for der er det sånn at han kan ikke drive å ta pauser hele tiden

M: nei, ikke sant det går jo ikke

I4: for da kommer moralisten inn jo han skal ha pause og vår erfaring er at det noen ganger så kan de ta pause mange ganger eller ofte i begynnelsen og så etter hvert sånn som han som satt og ikke gikk ut bare satt og led litt og hørte på historier fra "NN" at da han vet at han kan komme seg ut når som helst og da sitter jeg litt til så de tar jo mindre pause og hvis vi ikke assa de som ikke da skjønner dette og tenker nei nå må vi slutte med de der pausene nå får han sitte her og følge med assa det vi sier da er jeg godtar ikke din autisme jeg skjønner ikke at du trenger noe som helst du ville ikke sakt det til en med sukkersyke, at nå for du ta deg sammen, har du føling nå igjen, det du nå får det være måte på altså assa nå må du bare slutte å ha den sukkersyken eller de epileptiske anfalla der sånn, ta deg sammen litt, vi gjør jo ikke det, eller sier til en som er blind at nå må du se etter, se deg for litt bedre a, vi gjør ikke det, men det blir noe av det samme at det at du ikke respekterer vanskene og det fordi de er mer usynlige da, og så får de ofte litt underlige utfall som vi ikke forstår og så skal vi moralisere og ordne opp i det og komme med noen konsekvenser, men det er ikke det de trenger de trenger ikke konsekvenser for noe de ikke kan noe for at de gjør så det er derfor det er så utrolig viktig for omgivelsene jeg tror mange også gjennom, det har jeg også merket meg sånn som han som sa at den må alle på trinnet ha og at at når jeg da deler ut den og forteller hvorfor jeg har skreve denne

historien og bakgrunnen så fikk jo de aha opplevelse, de lærerne oj, er det sånn er det derfor han driver å slåss og liksom og også at da lærer de noe om autisme og autistisk tankegang eller fremgangsmåte eller noe om hans egenskaper og sånn i tillegg

M: Hvordan tenker du at sosiale historier kan bidra til å fremme sosiale ferdigheter

I4: ja, det har jeg jo sakt en del om, men syns det med jeg bruker konsekvent sosial kompetanse, for ferdigheter for det går, da tenker vi ferdigheter da tenker vi å være litt mer sånn som oss og det tror jeg kanskje er det verste vi gjør mot mennesker med en sosial utviklingsforstyrrelse og det er det som er den største utfordringen for dem så skal vi liksom ha dem til å være sånn som oss og det er det er ikke det vi skal, og det husker jeg særlig i begynnelsen når vi startet å skrive sosiale historier så ba vi folk om å komme med et forslag for eksempel og da var det veldig ofte sånn at han må lære seg, og til og med å fylle ut skjema han må lære seg å respektere andre barn var det en som skrev ja, ja, det er greit det, men han må jo gjøre det på sine premisser og skal ikke andre barn respektere han og da for da ferdigheter betyr ikke å samhandle med andre, leke med andre, men det betyr ferdigheter i å si i fra at jeg har autisme så jeg kan ikke jeg gjør det på denne måten, assa ikke akkurat sånn da, men det må formidles at formidle ting på en alreit måte, assa bare en som det med å si nei takk jeg har ikke lyst til å være med å leke det er det flere som han begynte å selv å si nei takk og var veldig sånn høflig de er jo sånne små hermende noen av de ikke sant som kommer nei takk det

M: står jeg over, ja,

I4: ja, mmm, og det må vi respektere ikke sant at det så det er jo en gjensidighet i det, men det å det å en ferdighet som for eksempel en sosial historie vi har som går på hva jeg skal gjøre hvis jeg skal av t-banen, eller trikken, eller bussen og det sitter noen ved siden av meg, at jeg kan da åpne munnen og si unnskyld jeg skal av, det er veldig lurt å vente til det menneske får flytta litt på bena så kan jeg gå i stedet for å brase frem fordi du har fått helt panikk eller har sittet og bygd opp om panikken for hvordan i all verden skal jeg komme meg forbi det mennesket hvorfor satt det mennesket seg der med alle pakkene sine og og dytter det vekk ikke sant for

da løser du det problemet for da kommer jeg meg av, men å være i forkant og lese det på forhånd, det var det en som fortalte en kollega av meg som hadde gitt den historien da og åh, gud nå ble jeg lettet er det bare det som skal til, ja! For han viste jo ikke hva han skulle si og også en annen ferdighet, det med, jeg har også opplevd elever med som har sluttet på skolen ikke sant eller blitt eller gått hjem fordi de har kommet for sent, og de aner ikke hvordan de skal komme inn i klasserommet for alt er jo annerledes det er helt stille, døren er lukket, kan jeg liksom bare gå inn? Nei, da går jeg heller hjem, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Og da få en retningslinje på på, da kan jeg bare banke på og så kan jeg si hei beklager at jeg kom for sent å gå å sette deg, det er greit, åh, er det så enkelt ja, da behøver jeg ikke å gå hjem, nei, eller å banke på døra når du skal inn til noen, det med å hilse på andre, si hei, svare når noen snakker til dem hva skal jeg svare, hvordan og på hvilken måte, der er det mange nyanser som de synes er kjempe vanskelig og veldig ofte da lar vær. Eller ingenting, bare går videre eller så blir de uhøflige eller blir vanskelige å være sammen med og så det er en del sånne ting som som er kjempe viktig det med å hvordan man vasker seg, vasker håret, det er veldig mye rundt hygiene vi har brukt sosiale historier, fakta kunnskap og kanskje ved noe oversikt på en kalender så ofte er det lurt å vaske håret, og for den opplevelsen av at andre skyr deg, noen ganger er jo det behagelig, det er jo veldig ofte det de vil oppnå være i fred komme seg vekk de gjør det på en feil måte så sosiale ferdigheter er ikke å bli sånn som oss det er å klare seg best mulig best utgangspunkt i hvem de er,

M: da er vi ved veis ende så er det noe du føler for å legge til?

I4: nei da, jeg kan jo snakke om dette i timevis men sånn som ”NN” sa dette blir jo bare ren selvstimulering, og snakke om det

M: da stopper jeg opptaket.